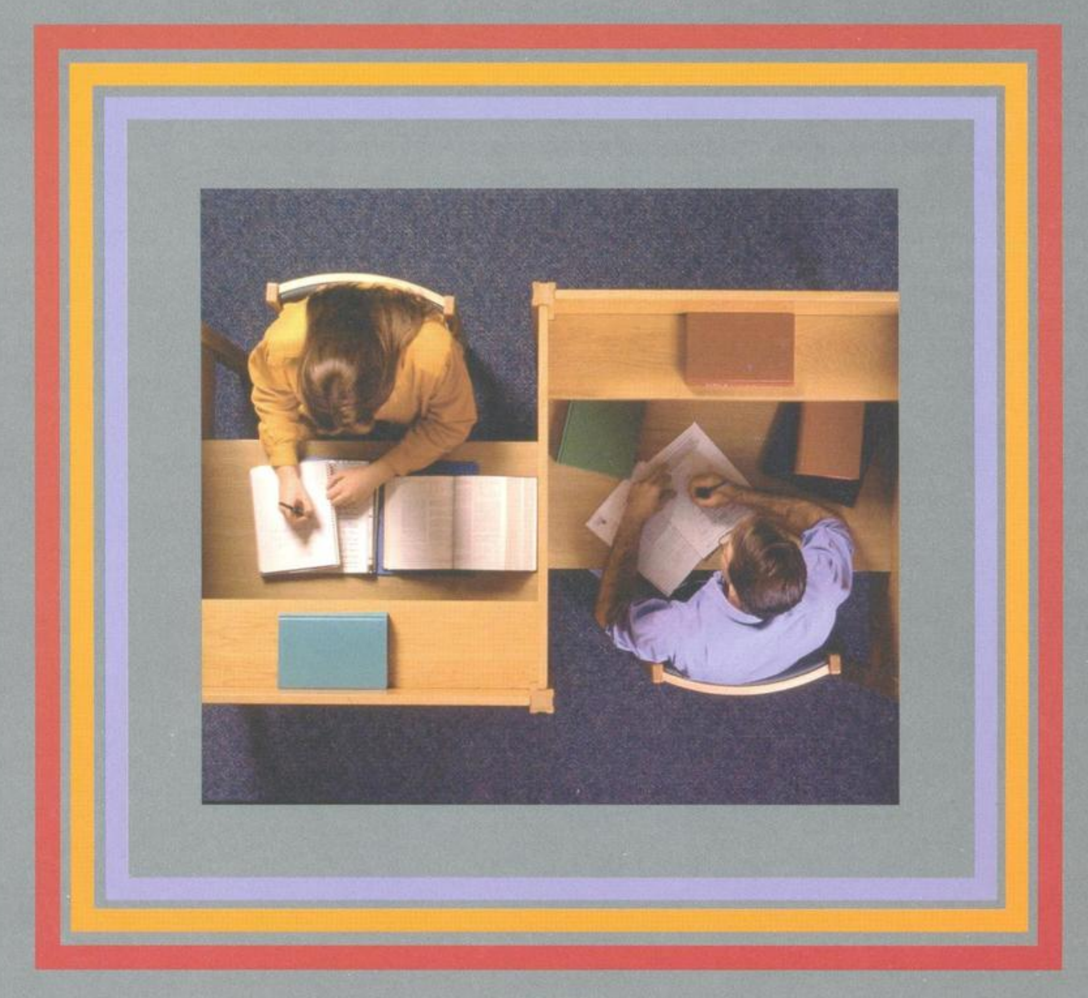
# DESARROLLO DE PORTAFOLIOS

## Para el Aprendizaje y la Evaluación

VAL KLENOWSKI



narcea

**3.ª edición**


Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España

**www.narceaediciones.es**


Título original: *Developing Portfolios for Learning and Assessment*

Revisión y adaptación: Erika Ramírez Moguel
Traducción: Miguel Callizo

ISBN: 978-84-277-1448-9
Depósito legal: M. 50.997-2007

Impreso en España. Printed in Spain
Imprime: EFCA, S. A. Verano, 28. 28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)

# 1

# Posibilidades de uso del portafolios

## OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

> "Existen diferentes tipos de portafolios apropiados para diversos contextos y fines educacionales. Un portafolios que se adecua a las necesidades educativas de un profesor, es posible que no sea el conveniente para un programa educativo establecido. No existe un portafolios particular, sino varios".
>
> (Foster y Master, 1996:1)

Los portafolios son usados para el aprendizaje, la evaluación, valoración y promoción, aunque su utilidad tenga mayor alcance. Por ejemplo, en la formación del profesorado, se utilizan cada vez más para evaluar los logros, no sólo de los alumnos sino de los mismos profesores. Se espera que el profesorado de educación superior presente también un trabajo de portafolios para sus ascensos y evaluación. En este capítulo examinaremos cómo se usan los portafolios para distintos fines en una variedad de contextos, incluyendo la enseñanza primaria, secundaria y la orientación vocacional.

La evaluación cumple con varios objetivos. Black (1998) distingue entre objetivos formativos, sumativos y aquellos que están encaminados a rendir cuenta de lo que se ha hecho, mientras que Torrance y Prior (1998) amplían cada una de estas funciones para incluir en ellas tanto la promoción del aprendizaje a través del uso de un *feedback* de ayuda, la certificación de competencias y selección, así como el control de las escuelas a través de la publicación y la comparación de resultados.

Los ejes fundamentales en el diseño de la evaluación son, en primer lugar, "cumplir su objetivo" y, en segundo, la necesidad de que el modo de la evaluación impacte de una manera positiva tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (Gipps, 1994); ambos ejes deben tomarse en cuenta cuando se aplica el portafolios con propósitos evaluativos. Como indican Foster y Masters (1996:2), los portafolios son "fuentes de evidencia que pueden ser juzgados... respecto a la evaluación, en distintos contextos; desde la actuación de los alumnos en el aula, hasta la participación más profunda en la evaluación sumativa. Todos ellos poseen su 'parte de evidencia'; cuanto más relevante es ésta, resulta más factible poder inferir el nivel logrado por el estudiante en un área de aprendizaje".

Un trabajo de portafolios puede cumplir por tanto todos los propósitos evaluativos: evaluación sumativa, certificación, selección, promoción, valoración, evaluación formativa, así como el rendir cuenta de lo que se ha hecho para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de estos objetivos exige un tipo distinto de proceso para la recogida y selección de pruebas. Estos procesos incluyen autoevaluación crítica, reflexión, metacognición así como una entrevista de evaluación. Se ofrecen a continuación las descripciones de los diversos objetivos, mientras que en el siguiente capítulo se discutirán los procesos para el desarrollo de un trabajo efectivo de portafolios.

## USO DEL PORTAFOLIOS EN LA EVALUACIÓN SUMATIVA

Cuando se usa el portafolios para la evaluación sumativa, a menudo se considera junto con otras pruebas. En las situaciones que requieren decisiones de alto nivel, el portafolios se sitúa dentro de un sistema de enseñanza y evaluación más completo. Por ejemplo, en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, en la implementación de un sistema de evaluación de portafolios para el "General National Vocational Qualificactions" (GNVQs) (Sistema General Nacional de Calificaciones), funcionarios del gobierno y ministros insistieron en que el sistema tenía que resultar creíble en sus objetivos de selección. Como Wolf (1998: 422) señaló, "en el Reino Unido una credibilidad efectiva significa exámenes externos". A pesar de los cambios continuos que ha experimentado el GNVQ desde sus inicios, todavía es solicitado el trabajo de portafolios de los estudiantes. Hoy por hoy estos cambios tienden a darle mayor significado a los tests y los exámenes externos, descuidando las ventajas del portafolios respecto al aprendizaje y la evaluación. Este tema será tratado con mayor profundidad en el capítulo 4.

A continuación se expone el uso del portafolios respecto a los objetivos sumativos en el sistema educativo escocés, ejemplo que sirve para mostrar cómo dicho método es también de alto nivel, al mismo tiempo que se considera un sistema de aprendizaje y evaluación más completo. La evaluación

con fines sumativos está diseñada para informar sobre el rendimiento de los estudiantes independientemente de que la enseñanza haya sido la adecuada y de la práctica de aprendizaje. Por razones administrativas, este tipo de evaluación resulta eficiente en términos de tiempo, además de ser manejable y barata. Sin embargo, cuando lo que se busca es comparar a los sujetos, se requiere una buena fiabilidad; para ello es necesario además, utilizar un enfoque evaluativo disciplinado que dé lugar a una ordenación consistente de los evaluados, pudiendo así asegurar la equidad y la imparcialidad. Más aún, la consistencia de estos principios asegura la calidad de los resultados y del proceso evaluativo en general (Gipps, 1994). El uso del portafolios con objetivos sumativos requiere, por tanto, de la especificación de dichos principios así como la de los contenidos por parte de las autoridades educativas para lograr un seguimiento oportuno y una evaluación eficaz.

En el sistema educativo escocés, se les pide a los alumnos que realicen un trabajo de portafolios (llamado folios) para determinadas asignaturas como inglés, arte, diseño, teatro, así como en los aspectos creativos de los estudios de informática y tecnología. Dentro de este modelo el 98% de los estudiantes de secundaria que tienen entre catorce y dieciséis años, estudia el Grado Estándar (equivalente al segundo ciclo de secundaria en España). Esto implica dos años de estudios (10 y 11 años) en el Nivel Crédito (grados evaluativos dos y uno), Nivel General (grados evaluativos cuatro y tres) o Nivel Fundación (grados evaluativos seis y cinco), generalmente en siete u ocho materias. Para evaluar estos temas se requiere de un tercio del curso y las formas de evaluación más usadas son desde exámenes, proyectos e investigaciones hasta el método del portafolios.

El Grado Superior en Escocia es prácticamente equivalente al primer año de Bachillerato en España. Los estudiantes tienen entre dieciséis y diecisiete años. El 41% consigue graduarse en al menos una de las cinco asignaturas que eligen, en el año 12. En el año 13, una minoría de los que permanecen (12%) sigue sus estudios para alcanzar el Certificate of Sixth Year Studies (CSYS), equivalente al Sexto Superior. Pocos de ellos escogerán más de dos asignaturas en este nivel. El sexto año también les sirve para ampliar el currículum de los estudiantes del Grado Superior.

En primer lugar, vamos a informar sobre el alcance de los contenidos del portafolios especificados por la Autoridad Escocesa referente a las Calificaciones "The Scottish Qualifications Authority" (SQA) respecto a la evaluación formal y al seguimiento de los objetivos. Para ello nos referiremos al resumen elaborado para la materia de inglés en el Grado Estándar (Consejo Escocés de Evaluación, 1996).

El curso consta de cuatro módulos: lectura, escritura, comprensión de diálogo y conversación. Se reconoce la naturaleza interdependiente de estos módulos por lo que para fines de calificación, el módulo de comprensión de diálogo queda incluido en el de conversación, lo que conduce a tres elementos evaluables: lectura, escritura y conversación. Este último módulo se eva-

lúa internamente por lo que no tiene implicaciones para el portafolios, mientras que los otros dos al ser evaluados externamente, requieren un trabajo de portafolios y exámenes escritos por separado.

Las instrucciones dadas a los profesores respecto al trabajo de portafolios en la asignatura de Inglés en el Grado Estándar son las siguientes:

> "Para cada candidato es necesario un trabajo de portafolios compuesto de cinco partes donde incluirán sus mejores trabajos realizados durante el curso, los cuales son seleccionados con la ayuda del profesor. El portafolios contará con dos notas, una concerniente a la lectura y la otra a la escritura".
>
> (Consejo Escocés de Evaluación, 1996:1)

El Consejo proporciona a su vez todos los datos del curso y de los planes de evaluación, incluyendo indicaciones sobre los criterios relacionados con la ordenación de los candidatos, preguntas específicas así como una guía referente a la propuesta para la realización del portafolios.

La asignatura de inglés del Grado Superior es la continuación de la del Grado Estándar aunque sus actividades son más variadas. Se estudia el lenguaje a través de la literatura; el sistema de evaluación permite libertad de elección de los textos literarios que mejor fomenten el desarrollo y el enriquecimiento. Los exámenes consisten en un portafolios compuesto por los estudios personales que tiene un valor de sesenta y cinco puntos y dos exámenes: Examen I (dos horas, cinco minutos) con valor de setenta y cinco, y Examen II (una hora treinta y cinco minutos) contando cincuenta y cinco puntos. Dicho portafolios es enviado al SQA para ser evaluado; incluye tanto el trabajo de lectura como de escritura llevado a cabo durante el curso, el cual contiene una revisión de la lectura personal (RPR) y un fragmento en el que se puede escoger entre: una redacción original de tipo narrativo o un escrito de tipo expositivo. El examen de lectura personal consiste en un extenso trabajo de escritura (de 1000 a 1500 palabras) basado ya sea en un estudio detallado de un texto literario, en una selección de textos breves o en la comparación de más de dos textos no revisados en clase anteriormente. Se penaliza una extensión excesiva, por lo que aquellos que excedan de más de 1800 palabras tienen una penalización de hasta el 25% de la nota.

El candidato, en consulta con el profesor, también elige los temas para el escrito narrativo y para el expositivo. En el caso de escoger el tipo narrativo, las formas permitidas son las siguientes y su extensión permitida dependerá de la forma elegida:

- un ensayo que refleje una experiencia personal;
- una pieza de prosa de ficción (relato corto, episodio de novela);

– un poema o una selección de poemas relacionados temáticamente;
– un guión dramático (por ejemplo escena, monólogo, pieza corta).

Los alumnos que escogen la escritura expositiva deberán realizar una pieza de prosa de aproximadamente 600 a 800 palabras y no podrán exceder de 960 palabras sin ser penalizados.

Se informa a los estudiantes que no está permitido plagiar ni copiar de otros en los temas del portafolios personal.

El Consejo Escocés de Evaluación (sustituido ahora por la actual SQA) editó guías que indican el trabajo solicitado en el portafolios para los estudiantes que estudien inglés en el Grado Superior:

– resumen de los propósitos planeados para el Inglés del Grado Superior (Consejo Escocés de Evaluación, 1996);
– guía del portafolios de los estudios personales del Grado Superior (Consejo Escocés de Evaluación, 1994a);
– guía del portafolios personal de Inglés del Grado Superior para profesores (Consejo Escocés de Evaluación, 1994b);
– guía para los profesores sobre la Evaluación de la Parte 1, el portafolios de estudios personal (Consejo Escocés de Evaluación, 1991).

Este último documento trata de la evaluación del portafolios de los distintos temas: trabajo de la lectura personal, escritura narrativa y expositiva.

Estos documentos tienen como fin informar tanto a los profesores como a los estudiantes sobre los contenidos del portafolios y sobre su equivalente del tercio de la nota del Inglés del Grado Superior. A los alumnos se les informa sobre los dos fragmentos que deben presentar en el trabajo así como el límite de palabras permitido y las posibles notas a las que pueden aspirar por cada uno. Asimismo se les explica sobre cómo elegir el tema, qué escribir de él y cómo organizarlo, haciéndoles tomar conciencia de lo que examina el evaluador. Se pide a los candidatos que su trabajo sea legible, indicando en él las fuentes consultadas así como el número de palabras usadas en la lectura personal y en la escritura. Tanto el alumno como el profesor deben firmar el trabajo, puesto que concluye diciendo: "Si tu profesor no puede firmarlo, el portafolios no podrá ser presentado en el Consejo" (Consejo Escocés de Evaluación, 1994a:2).

A los profesores de Inglés del Grado Superior también se les entrega una guía sobre el portafolios personal, señalando que "el portafolios ha proporcionado a los candidatos la oportunidad de crear trabajos extensos y bien organizados" (Consejo Escocés de Evaluación, 1994b:1). El documento ofrece una clarificación sobre la extensión permitida del RPR y de la escritura expositiva, así como de la materia en cuestión y la presentación del trabajo que

debe incluirse en este portafolios personal. Se entrega un ejemplo de buenas prácticas:

- Los profesores informarán a todos los candidatos sobre la naturaleza del trabajo (que incluye la exposición de la *Guía para Estudiantes*), y ofrecerán sugerencias prácticas sobre cómo elegir mejor sus materias.
- Se especificará la fecha límite para la entrega del trabajo.
- Los profesores tienen obligación de motivar a los candidatos para que les consulten sobre cómo elaborar el trabajo y de ofrecerles una guía que les permita desarrollar su pensamiento sobre el tema elegido; el profesor formulará las preguntas para que el alumno a su vez razone sus respuestas.
- Se sugiere que los profesores apoyen al alumno en su primer borrador, sin que esto implique quitarle la responsabilidad al candidato.
- Los profesores se asegurarán, en la medida de lo posible, de que el trabajo haya sido realizado por el candidato en cuestión y posteriormente lo firmarán para que pueda ser presentado al Consejo.

A los profesores se les informa sobre los apoyos que deben proporcionar durante la producción del portafolios, así como de lo importante que es su rol tanto para impedir el plagio y la confabulación, como para asegurar la confidencia del candidato que presenta el trabajo.

Además de la información señalada, se ofrece a los profesores una guía externa a los centros sobre el procedimiento evaluativo que realizan los examinadores del Consejo; el tener información sobre las pautas de rendimiento, les resulta conveniente para poder preparar a los candidatos al examen. Dicha guía incluye indicaciones introductorias sobre el portafolios y el informe, instrucciones sobre la corrección de cada componente del examen, así como ejemplos ordenados por el grado de dificultad. Con cada ejemplo se ofrece la corrección apropiada y se explica brevemente cómo se otorga la nota, haciendo hincapié en que lo representativo para la calificación no es la corrección final sino todo el proceso de desarrollo.

Para poner de manifiesto la importancia que tienen los profesores como guías para la enseñanza y evaluación formativa relacionadas con la creatividad del portafolios, se resaltan toda clase de requisitos, de evaluación y de categorías posibles. La guía destinada a la aclaración de los objetivos del ensayo reflexivo, forma la primera parte de la guía general del portafolios para el Certificado de Estudios de Sexto Año (CSYS). Del mismo modo existe un equivalente para la segunda, tercera y cuarta partes referentes a la poesía, teatro y ficción respectivamente. Respecto al ensayo reflexivo, los requisitos necesarios son los siguientes:

- deberá ser entretenido, mas no informativo;
- se centrará en una única idea, punto de vista o experiencia (o varias independientes);
- deberá tener imaginación: su tono puede ser desde confidencial, sorprendente o divertido, hasta irritante;
- comunicará al lector sobre la personalidad del escritor;
- ofrecerá no sólo el producto de una reflexión sino que al mismo tiempo implicará al lector en el proceso.

Es fundamental para los examinadores que todas estas condiciones estén presentes, sin embargo, el último requisito forma parte de la cualidad distintiva de dicho ensayo. Les corresponde a los profesores y candidatos corroborar que todos estos rasgos se reflejen en los ejemplos que les han sido proporcionados. En el Grado Superior, el ensayo reflexivo debe basarse en una experiencia personal, no obstante en el CSYS se puede además incluir:

- una persona, lugar u objeto;
- una condición, situación o relación;
- humor, memoria, sentimiento;
- una imagen, idea, punto de vista;
- un tema, actividad o teoría.

Para elegir un tema referente a la escritura reflexiva, se pide a los candidatos que consideren cuidadosamente:

- lo que han aprendido sobre el tema;
- el tono y postura apropiados que debe adoptar durante su procedimiento (ya que esto determinará la estructura general del ensayo);
- el grado de profundidad que pretenden abordar sobre el tema, lo cual permitirá al lector compartir sus puntos de vista.

Las normas están elaboradas de tal manera que sea factible poder reconocer los rasgos con su variedad temática; sin embargo no es posible establecer la forma que debe tener el ensayo por lo que a continuación se facilitan distintos aspectos permitidos, dando ejemplos con fines ilustrativos:

- la impresión de la mente explorando una idea: moverse sobre ella o moverla a ella;
- la sugerencia de un procedimiento aleatorio, en el curso del cual se obtiene un punto de vista determinado.

Cualquiera que sea la forma que adquiera el ensayo, se informa a los candidatos sobre el efecto esperado:

- revelar al lector la voz distintiva e individual del escritor;
- convencer al lector sobre lo apropiado del enfoque y estructura seleccionados;
- provocar en el lector una satisfacción estética, como rasgo distintivo del ensayo reflexivo, además de todos los estilos presentes de escritura creativa.

Las pautas a seguir para la evaluación del ensayo reflexivo estipula la aprobación por parte de los supervisores en el caso de que la escritura de la composición se lleve a cabo según los requisitos señalados. Se proporcionan todos los criterios de evaluación (ver Figura 1.1) los cuales son aplicables a todas las formas permitidas de escritura creativa en el trabajo del portafolios.

FIGURA 1.1. *Criterios de evaluación para todas las formas de escritura creativa en el portafolios de escritura creativa*

**Tema/contenido**
¿Hasta qué punto existe, en el centro del trabajo, un tema/perspectiva reconocible?

**Estructura/forma**
¿Hasta qué punto tiene el trabajo una estructura apropiada respecto al tema?
¿Hasta qué punto se reconocen y respetan las convenciones de la forma seleccionada (ensayo reflexivo, ficción, poesía, teatro)?

**Enfoque/tono/humor**
¿Hasta qué punto el escritor adopta un enfoque claro en relación con el lector y/o con el material con el que ha estado trabajando?
¿Hasta qué punto este enfoque produce en el trabajo un tono o humor apropiado y sustancial?

**Expresión/estilo**
¿Hasta qué punto el escritor demuestra habilidad y competencia en el uso de un lenguaje apropiado para el CSYS?
¿Hasta qué punto es apropiado el estilo de escritura para la forma elegida?

*Fuente:* Cuadro Escocés de Exámenes (1992).

La parte referente a la escritura ocupa por tanto el lugar que le corresponde de calificación en la balanza dentro de las cinco categorías (ver Figura 1.2 para la categoría 1). La evaluación final se expresa con una nota numérica en una escala de quince puntos. El perfil de cada categoría es resaltado para obtener la nota correspondiente de cada una. Por ejemplo, la categoría 1

FIGURA 1.2. *Descripción y distribución de notas de la categoría 1*

Categoría 1 (notas 13-15)

**Tema/contenido**
Existirán muchos puntos de vista/percepción/imaginación. El lector sentirá que, en el centro del trabajo se ha creado/captado/comunicado algo original/fascinante/sorprendente.

**Estructura/forma**
Aunque pueda resultar discreto e incluso, en ocasiones, bastante sutil, la estructura del trabajo será totalmente apropiada al objetivo del escritor y, en su forma global, estéticamente agradable. Tendrán que ser reconocidas las convenciones de la forma elegida, sus límites y su potencial viendo el uso de recursos, habilidades e imaginación.

**Enfoque/tono/humor**
El enfoque adoptado por el escritor en relación al lector y al material presentado será claro y apropiado. El lector será consciente constantemente de la voz del escritor. El tono será controlado de forma experta. Se creará una atmósfera apropiada.

**Expresión /estilo**
La escritura será viva, original, fluida, explotando las posibilidades del lenguaje con una plenitud de recursos y sutileza para conseguir los efectos deseados.

*Fuente:* Cuadro Escocés de Exámenes (1992).

es para una nota de trece a quince, la categoría 2 para una nota de diez a doce y así hasta la categoría 5, que es para notas de uno a tres. La nota cero está reservada tanto para los trabajos que no cumplen con la forma acreditada de escritura narrativa original como para aquellos demasiado triviales y flojos. Cuando se otorga esta nota, los encargados de dicha corrección deben devolver el guión al examinador. Con el fin de ilustrar la descripción detallada de cada categoría, presentamos aquí el de la categoría 1.

En este ejemplo relativo al uso del método de evaluación de portafolios para fines sumativos, lo relevante está en la adaptabilidad y fiabilidad de la prueba. La formalidad de los enfoques se resalta con la disposición de la guía para alumnos y profesores y la de los estándares se logra mediante la corrección y sus comentarios que indican cómo se asignó cada calificación. Estos comentarios incluyen desde el análisis sobre los requisitos principales del ensayo hasta una clarificación sobre los criterios de evaluación aplicados.

## USO DEL PORTAFOLIOS COMO BASE PARA LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS Y LA SELECCIÓN DE CANDIDATOS

Los portafolios también son efectivos para evaluación de la certificación de competencias y la selección de los candidatos. Esta aplicación del uso del portafolios es más frecuente en el contexto de la formación del profesorado, y proporciona al estudiante un nivel importante de conocimientos para acceder a una profesión o a la educación universitaria. Para lograr estos objetivos, es necesario que una institución o autoridad educativa especifique tanto los contenidos como el tipo de pruebas que deben incluir en el estudio. A continuación se muestra un ejemplo del uso del portafolios referido al contexto de formación del profesorado.

En los Estados Unidos el uso de los portafolios en la formación del profesorado se utiliza mucho, tanto a niveles locales como nacionales. A nivel local son usados en los programas de formación del profesorado para preparar a los nuevos educadores, mientras que a nivel nacional, el Consejo Nacional para la Enseñanza de Estándares Profesionales (National Board for Profesional Teaching Standars, NBPTS) ha incorporado el uso de los portafolios para la certificación de profesores experimentados (Lyons, 1998a).

El establecimiento de estándares para niveles altos de competencia en la profesión de enseñanza de los Estados Unidos, Inglaterra y Gales, ha resaltado los aspectos fundamentales que deben estar presentes:

- profesionalidad;
- aprendizaje continuo por parte del profesor;
- conocimientos previos de los profesores;
- postura ética y moral;
- conocimiento de los estudiantes así como de sus dificultades de aprendizaje;
- enseñanza de teorías y estrategias;
- noción de los recursos de enseñanza;
- conocimiento de la enseñanza de las asignaturas específicas.

Estos estándares reflejan la complejidad y demanda constante de superación de la que deben hacerse responsables los profesores; por esto, los educadores como Shulman se han visto en la necesidad de desarrollar evaluaciones que se acomoden a la naturaleza multifacética de la formación, creando profesores eficaces. No son válidos pues, los estándares y evaluaciones que se centran exclusivamente en los resultados, sin esclarecer la concepción de la enseñanza y aprendizaje que incorporan (Lyons, 1998b).

El método de portafolios dedicado a la certificación o a la selección, depende de estándares externos que consisten en la entrega de una recopilación

de los trabajos más representativos del estudiante, describiendo así sus cualidades. Snyder *et al.* (1998: 123-124) advierten que la necesidad de tener que poner a prueba la propia competencia sobre una serie de estándares en el trabajo del portafolios, le es de gran beneficio al profesor ya que le sirve para superarse a través de la reflexión crítica sobre las tensiones y fallos comunes, propios del proceso de aprendizaje. Asimismo consideran que el uso del portafolios con fines únicamente sumativos, puede hacer caso omiso de las estrategias y procesos ventajosos para la reflexión personal de la propia práctica.

Durante la formación del profesorado, el portafolios se utiliza junto con otras pruebas como las observaciones en clase y las evaluaciones de los propios profesores, para determinar la certificación de las competencias así como la selección de los candidatos. Shulman, citado por Lyons (1998b:15), señala que "el modelo proceso-producto, entrada-salida (input-output) de la enseñanza que dominaba anteriormente a la manera de evaluar, fracasó ante las dimensiones múltiples y complejas de la enseñanza y de la formación del profesorado". Shulman hace hincapié en la necesidad de incluir en la evaluación de los profesores "tanto contenido como proceso".

El Programa para la Formación del Profesorado (Extended Teacher Education Programme, ETEP) de la Universidad de Southern Maine, es un modelo innovador de cinco años de existencia, que está diseñado para los graduados en profesiones artísticas, los cuales pueden obtener el grado de profesor tras un año de asistencia. Al principio del programa se informa a los profesores en formación sobre los objetivos y estándares requeridos para obtener la certificación, así como sobre los resultados obtenidos del ETEP en las once áreas siguientes:

- conocimiento del desarrollo del niño y adolescente y de los principios de aprendizaje;
- conocimiento de las materias y las investigaciones relacionadas;
- plan de instrucción;
- estrategias de instrucción y tecnología;
- evaluación;
- diversidad;
- nociones respecto a la enseñanza y el aprendizaje;
- ciudadanía;
- colaboración y profesionalidad;
- desarrollo profesional;
- manejo del aula.

La elaboración de un portafolios es por tanto un requisito para poder demostrar las competencias del candidato, tales como su filosofía de enseñan-

za, su conocimiento sobre las lecciones vistas en clase y su desempeño tanto en el trabajo escrito como en los formatos vídeo. No obstante sus logros, existieron críticas que cuestionan las prácticas llevadas a cabo durante el desarrollo del programa. Estos comentarios dieron lugar a una mayor reflexión sobre los contenidos del portafolios, en la cual fueron analizados los criterios que se usaron para su inclusión, las observaciones realizadas, así como anotaciones sobre lo aprendido por el profesor relativo a su experiencia de enseñanza y aprendizaje y al significado de su propio aprendizaje. Una vez comprobada su utilidad, se llevó a cabo la presentación del portafolios en la Universidad y posteriormente se decidió incorporar el trabajo del portafolios junto con otros requisitos para la titulación de los profesores en formación (Lyons, 1998b; Davis y Honan, 1998).

Para fines de titulación, el portafolios sirve por tanto, como prueba indicativa de competencia, junto con otras pruebas como las observaciones realizadas de las clases y la evaluación de sus profesores.

## USO DEL PORTAFOLIOS CON FINES VALORATIVOS Y DE PROMOCIÓN

El uso del portafolios para fines valorativos y de promoción incluye pruebas que refuerzan tanto el desarrollo profesional como las aspiraciones de promoción de cada sujeto. El contratante facilita los criterios precisos para su selección y valoración por lo que le corresponde a cada individuo presentar un trabajo de portafolios que compruebe su competencia en relación con dichos criterios.

La naturaleza y contenido de la estructura del portafolios puede variar; su contenido es selectivo por lo que cuando es solicitado en un contexto de enseñanza, predomina el conocimiento del enfoque profesional y pedagógico así como la competencia de enseñanza personal. Las pruebas que son representativas del trabajo realizado tanto por el profesor como por el alumno, son recogidas continuamente por los evaluadores, quienes incluyen algunos comentarios reflexivos así como afirmaciones valorativas.

El Departamento de Educación de Australia Occidental ha elaborado una guía para todos aquellos profesores que aspiren al puesto de Profesor con Habilidades Avanzadas (Advanced Skills Teachers, AST). Dicha guía expone las competencias que deben adquirirse así como los tipos de pruebas que podrán usarse para demostrarlas. La Figura 1.3 ilustra una de las competencias e indicadores de logro.

Varias organizaciones y comités profesionales han publicado sus experiencias sobre la realización del portafolios para la enseñanza.

Por ejemplo, en Australia, la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios (Federation of Australian University Staff Associations, FAU-

**FIGURA 1.3.** *Competencias de un profesor de nivel 3 e indicadores de logro*

**Competencia 1**
Utilizar estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras y/o ejemplares en orden a conocer de forma más efectiva las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes, de los grupos y/o de las clases.

**Indicadores de logro**
- Se desarrolla una razón para la introducción o uso de una estrategia/técnica particular.
- Se desarrollan estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras y/o ejemplares para conocer de forma más efectiva las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes, de los grupos y/o de las clases.
- Las estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras y/o ejemplares utilizadas ayudan a los estudiantes a "aprender cómo aprenden".
- Las estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras y/o ejemplares se implementan dentro de un medio que apoya el aprendizaje: un medio en el que existe reconocimiento y respeto por la diferencia y la diversidad; y una sensibilidad hacia los problemas de género, diferencias culturales, clases sociales, desarraigo, circunstancias familiares y diferencia individual.
- Las estrategias/técnicas de enseñanza se desarrollan e implementan como respuesta a las iniciativas de la escuela y del sistema.

*Fuente:* Departamento de Educación de Australia Occidental (1997a).

SA) ha elaborado una guía en la que se describe el portafolios como el compendio académico de mayor éxito y consistencia referente al área de la enseñanza. Lo fundamental está en la correcta elección de las pruebas, las cuales deben ilustrar la competencia del docente. Son necesarias para ello cuatro categorías de inclusión: la primera corresponde a la información que se atiene a los hechos como los cursos o número de estudiantes, la segunda es el material seleccionado para expresar la imagen del buen profesor; la tercera categoría comprende las solicitudes no reconocidas tales como las descripciones de las innovaciones docentes o la lectura de periódicos. La última categoría se refiere a las opiniones de los demás, como por ejemplo el *feedback* o las cartas de elogio.

Se proporciona información detallada sobre cómo debe estructurarse el portafolios. Los profesores deben escoger en base a una guía organizada por áreas, los temas que consideren más relevantes para cumplir con el perfil docente australiano. Dichas áreas son las siguientes:

- introducción;
- información sobre cursos y supervisión;
- descripción sobre prácticas y enseñanza actuales;
- logros de los estudiantes;

- sapiencia de la docencia (por ejemplo evidencia de interés y pasos adoptados para evaluarla y mejorarla);
- pruebas de la actitud de los estudiantes mientras enseñan;
- otras pruebas sobre la reputación como profesor.

Se señala asimismo que sólo es una lista sugerida por lo que pueden incluirse temas adicionales para reflexionar sobre el enfoque docente individual.

## USO DEL PORTAFOLIOS COMO APOYO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La evaluación es beneficiosa en el área de enseñanza y aprendizaje, debido a que ayuda a los estudiantes a desarrollar y profundizar su aprendizaje; por lo que más que limitarlos, los capacita; en este contexto el papel de la evaluación es formativo y requiere de un alto nivel de validez sin importar la fiabilidad para este proceso. Tanto las necesidades particulares de cada estudiante, junto con su motivación y confianza son fundamentales en este caso. Los portafolios incluyen contenidos seleccionados por los estudiantes, profesores, profesores y estudiantes, compañeros, al igual que entre el tutor y el estudiante.

En la educación superior inglesa (Higher Education, HE), Burke y Rainbow (1998) han descrito el uso del portafolios para documentar el desarrollo de las habilidades clave. Han descubierto que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de autoevaluación, proporcionando evidencias para las valoraciones tutoriales y para los empleadores potenciales. "Mejorar el propio lenguaje y el rendimiento" es una de las principales destrezas facilitadas en un esquema dentro del cual están presentes otras habilidades que deben ser perfeccionadas como la comunicación, el cálculo, la información tecnológica, la resolución de problemas y el trabajo grupal.

Burke y Rainbow (1998) señalan la dificultad que existe para poder controlar el progreso de los estudiantes de educación superior respecto a cada habilidad en particular, en los diferentes módulos, confrontando las evaluaciones de una diversidad de tutores y profesores. Consideran que sólo el portafolios puede proporcionar el centro de recursos para la revisión, la reflexión, el establecimiento de objetivos así como el plan de acción para el estudiante. En el portafolios se recogen las pruebas del progreso y de los logros alcanzados por cada alumno que, cuando son gestionados apropiadamente, pueden ayudar a fomentar el éxito global.

En este contexto el estudiante administra y recopila el trabajo de portafolios, en el cual revela pruebas significativas de su aprendizaje y/o de su competencia en habilidades clave, seleccionándolo en base a un acuerdo en-

tre dicho estudiante y su tutor de forma que el trabajo elegido siga los criterios solicitados. El trabajo refleja:

- progreso continuo;
- comprensión de un principio o proceso clave;
- falta de comprensión dentro de las necesidades de aprendizaje futuras;
- originalidad y creatividad;
- logros en contextos diferentes;
- desarrollo de habilidades clave.

Al mismo tiempo, otro de los requisitos con lo que debe cumplir el estudiante es el de anotar todas sus pruebas en el portafolios de habilidades clave, con el fin de que el tutor tenga claro por qué y cuándo se seleccionaron dichas pruebas. En el contexto de educación superior el portafolios se actualiza continuamente de forma que la prueba demuestre:

- un mayor nivel de logro;
- un progreso en la comprensión;
- superación de una debilidad previa.

Los tipos de pruebas que deben seleccionarse para demostrar la competencia adquirida en habilidades clave, varían y se derivan de diferentes clases de trabajo escrito y visual (como ensayos, diarios, informes, cuestionarios, fotografías, planes, modelos, películas/vídeos, gráficos, mapas, etc.). Se pueden incluir observaciones del tutor, autentificando que el estudiante adquirió avances significativos así como actividades extracurriculares, tales como las experiencias laborales.

Burke y Rainbow (1998) hacen hincapié en la importancia de incluir en el trabajo una variedad de pruebas de gran calidad con el fin de que queden explicitadas sus nuevas competencias alcanzadas en diferentes ocasiones y contextos. Así, todo el cuadro de desarrollo del estudiante quedará registrado en el portafolios, y se usará como base tanto en las revisiones periódicas entre el tutor y el alumno, como para que por medio de éste, el estudiante puede autoevaluar su progreso. Estos autores establecen el proceso de revisión a seguir, determinado por un plan de acción previo, en el cual las preguntas que dirigen el trabajo son las siguientes:

- ¿Qué habilidades, conceptos y conocimientos han sido demostrados?
- ¿Existen continuas evidencias de progreso?
- ¿La influencia del contexto es significativa para las evidencias conseguidas?

- ¿Hasta qué punto se ha cumplido el plan de acción previo?
- ¿Cuáles deberían ser los siguientes objetivos del estudiante en cuanto a la recuperación de su trabajo como para desarrollar uno nuevo?

Con esto vemos que el estudiante es el principal responsable para gestionar el portafolios.

## USO DEL PORTAFOLIOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

El portafolios usado para fines de desarrollo profesional, en el contexto de enseñanza y aprendizaje, incluye materiales y ejemplos de trabajo que sirven como pistas para el examen crítico de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se trata de que los profesores reflexionen y valoren sus propias prácticas de enseñanza y de que sean capaces de dialogar con otros para resaltar la complejidad y la diversidad de estas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Shulman (1998) señala que la revisión del portafolios entre compañeros es una actividad necesaria para lograr el desarrollo profesional. Fue el primero en sugerir la ventaja del portafolios en cuanto a la oportunidad que brinda para cuestionarse la propia práctica de enseñanza (Shulman, 1992). Davis y Honan (1998) colaboran con equipos de trabajo durante el desarrollo del portafolios, con el fin de lograr un apoyo mutuo entre tutores y compañeros, dando *feedback*, escuchando activamente, preguntado y ofreciendo distintas perspectivas. Concluyen que las conversaciones basadas en el portafolios ayudan a fomentar la reflexión sobre la docencia y además capacitan a los profesores en formación para que aprendan a expresar mejor sus ideas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El desarrollo del portafolios es por tanto un proceso de colaboración que implica prácticas tutoriales, de entrenamiento, así como conversaciones sustanciales sobre el tema. Grant y Huebner (1998:159) indican que el portafolios debería incluir "tanto un comentario reflexivo, como las deducciones derivadas de las reflexiones y conversaciones con los colegas, permitiendo a otros examinar el pensamiento y las decisiones pedagógicas que están detrás de la enseñanza documentada". Refiriéndose al trabajo de Shulman, reconocen que "el trabajo del portafolios apoya a la enseñanza pública, haciendo explícitos los conocimientos tácitos en orden a incrementar la autonomía profesional y para hacer públicos los principios del buen trabajo, los cuales servirán como una fuente de futuras acciones". Shulman (1998:34) manifiesta que a pesar de que el discurso de la comunidad educativa habla de la necesidad de una investigación continua, la enseñanza ha permanecido como un acto privado. Asimismo argumenta que la revisión con los colegas "fomenta la comunidad docente de los colegios y universidades, ubicando en la misma órbita a la enseñanza y la investigación".

Grant y Huebner (1998:152) recomiendan que en el contexto de desarrollo profesional, los portafolios de los profesores deben de cumplir con ciertos requisitos:

- estar diseñados para promover la práctica reflexiva;
- compartirse con los colegas;
- fomentar la cooperación entre alumnos y profesores;
- ser un proceso voluntario realizado por los profesores, por lo que no debe ser usados con fines valorativos;
- estar respaldados por unas condiciones plausibles.

Insisten en que "los beneficios de dicho trabajo se desaprovechan si la cultura reflexiva del desarrollo profesional es sustituida por una cultura de conformidad en la que los profesores sigan los materiales de acuerdo a los listados preestablecidos". Grant y Huebner (1998) destacan dos objetivos clave del proceso del portafolios: en primer lugar, debe desarrollarse el hábito mental de suponer la enseñanza dentro de la investigación, y en segundo lugar, debe estimularse la costumbre que considera el trabajo en equipo como el camino apropiado para entender la docencia.

Cuban (1998) describe una experiencia en equipo de una revisión de portafolios, indicando que se distingue de las revisiones usuales por centrarse en el progreso más que en el juicio, concentrándose en los temas elaborados por él mismo y por los demás.

Los portafolios enfocados en el desarrollo profesional les permiten a los profesores considerar la naturaleza compleja y multifacética de la enseñanza, proporcionándoles la oportunidad de reflexionar de forma crítica sobre su práctica con el fin de fomentar un diálogo profesional entre colegas que desarrolle tanto la comprensión de estos como el interés por introducir nuevas ideas respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje. En el próximo capítulo se demuestra como estos principios están conformes al desarrollo de cualquier otro tipo de portafolios. La autoevaluación, la entrevista, como el pensamiento y la práctica reflexivos, son esenciales durante el desarrollo del portafolios y tienen importantes implicaciones favorables para las prácticas pedagógicas.

## CONCLUSIONES

- Existen diferentes tipos de portafolios usados para distintos propósitos: aprendizaje, enseñanza, evaluación, promoción y desarrollo profesional.
- La variedad de los objetivos evaluativos en los que el portafolios puede utilizarse están encaminados a rendir cuenta de lo que se ha hecho,

para la evaluación sumativa, acreditación, selección, promoción, valoración y evaluación formativa durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

- Todos los portafolios contienen "elementos de evidencia de aprendizaje significativo" y cuanto más relevante sea la prueba, más útil resultará valorar el nivel de logro alcanzado.

# 2

# Procesos clave en el desarrollo del portafolios

CONSIDERANDO que el portafolios puede ser usado en una diversidad de contextos, desde el aprendizaje del alumno hasta el desarrollo profesional del profesor, se ha elaborado la siguiente definición:

> "Un portafolios es una colección de trabajos que incluyen los logros individuales, tales como resultados de tareas genuinas, la evaluación del proceso, tests convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del tiempo. Generalmente el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito así como para demostrar su aprendizaje respecto a un objetivo particular como podría ser la certificación o la evaluación tanto sumativa como formativa. La autoevaluación es un proceso integral que implica tener capacidad de juicio para valorar la calidad del propio rendimiento así como las estrategias de aprendizaje. Igualmente la discusión y reflexión con los compañeros y tutores durante una entrevista, una conversación o una presentación, facilita la comprensión del proceso de aprendizaje. El desarrollo del portafolios implica por tanto documentar no sólo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de las tareas".

## PROCESOS DE APRENDIZAJE

La definición anterior se adaptó según la experiencia y el trabajo realizado por la autora durante cinco años. Señala los procesos clave identificados como elementales en el desarrollo del portafolios y reconoce a la vez el rol central que juega el estudiante en el aprendizaje y en la evaluación.

Existen muchas definiciones que ilustran tanto el incremento como la diversidad del uso del portafolios. Todas comparten características como: criterios para la selección de trabajos, criterios de evaluación, un marco temporal para la recogida del trabajo así como indicaciones sobre el alcance que deben conseguir los estudiantes en los procesos de selección y/o de evaluación (Black, 1998; Crockett, 1998; Gardner y Edwards, 1998; Cole *et al.*, 2000).

Shulman (1998:37) define el portafolios docente como "la historia documentada y estructurada de una serie de actos de enseñanza corroborados con muestras de portafolios de estudiantes y realizados por medio de la escritura reflexiva, de la discusión y de la conversación". Con esta definición quedan clarificados los procesos de aprendizaje y estrategias adquiridas que están implicados en el desarrollo del portafolios, demostrando que no sólo cumple este último con la función de documentar y registrar el aprendizaje; de la misma forma también es eficaz para el desarrollo profesional.

El capítulo anterior examinó el portafolios de acuerdo a distintos objetivos evaluativos; ya se use con fines de evaluación sumativa, de certificación, de selección, de valoración y de promoción, o bien para apoyar la docencia y el aprendizaje en el desarrollo profesional, estos procesos deben incluir en su trabajo de portafolios la autoevaluación, la conversación así como el pensamiento reflexivo con su práctica. Este método también se está utilizando para fomentar el desarrollo metacognitivo en relación con las adquisiciones a conseguir en el contexto curricular aplicado y en las prácticas pedagógicas ya que favorece el desarrollo de las habilidades metacognitivas. Estos procesos de aprendizaje serán discutidos con detalle, puesto que son fundamentales para la elaboración de un auténtico trabajo de portafolios además de que se centran en el argumento de este libro, que es darle mayor importancia a los procesos en sí que al producto final.

Al término del capítulo se ejemplifica el uso del portafolios en el contexto de la formación del profesorado, teniendo en cuenta que es en esta área donde ha empezado a expandirse su utilización para evaluar y respaldar la enseñanza y el aprendizaje.

## PRINCIPIOS

En el debate sobre las diversas definiciones del portafolios y sus procesos de aprendizaje asociados, emergen varios principios subyacentes. El primero se refiere al objetivo del portafolios que consiste en que el estudiante tenga claros los fines, criterios y pautas a seguir antes de la elaboración del trabajo, para saber seleccionar las pruebas que debe incluir, las cuales le serán de gran utilidad en la consecución de sus fines.

En segundo lugar se implica a los estudiantes en el proceso evaluativo, con un mensaje que les revela la importancia de la autoevaluación tanto para demostrar lo aprendido como para exponer como lo han adquirido.

En tercer lugar, al integrar la evaluación en el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, se requiere que los estudiantes se centren en su propio aprendizaje, incluyendo ejemplos de trabajo genuino que reflejen las estrategias y los procesos utilizados.

Dichos principios muestran que los portafolios con fines evaluativos representan un cambio auténtico respecto a la forma tradicional de evaluar. Este cambio se discute con más detalle en el capítulo 7.

## AUTOEVALUACIÓN

El desarrollo de un portafolios requiere seleccionar, de un conjunto de trabajos, aquél que demuestre la competencia lograda respecto a un estándar particular, lo cual requiere que los estudiantes reflexionen de forma crítica sobre su aprendizaje y su rendimiento.

Conviene dejar clara la diferencia entre criterios y estándares. Sadler (1985:285) define los primeros como "las dimensiones relevantes para una valoración" y los estándares como los "niveles particulares utilizados como puntos de referencia". Maxwell (1993: 293) señala:

> "La distinción de los términos 'criterios' y 'estándares' no siempre es contrastada durante las discusiones de evaluación en las que sería de gran utilidad marcarla. Los *criterios* son las diversas características o dimensiones que sirven para juzgar la calidad del rendimiento de los estudiantes. Los *estándares* son los niveles de excelencia o de calidad aplicados a través de una escala desarrollada para cada criterio".

Consideremos el trabajo de portafolios de escritura creativa necesario para obtener el Certificado del Sexto Año del sistema educativo escocés descrito en el capítulo 1. Los correctores son informados que deben aceptar todo trabajo que cumpla con los requisitos establecidos en las guías para los profesores, y que se evaluará de acuerdo con los criterios evaluativos aplicados a todas las formas de escritura creativa. Dichos criterios son:

- tema / contenido;
- estructura / forma;
- enfoque / tono / modo;
- expresión / estilo.

Estos criterios son explicitados en forma de preguntas, como por ejemplo, referente al tema/contenido: "¿Hasta qué punto existe un tema/enfo-

que/punto de vista reconocible en la obra?". De forma similar, relativo a los criterios para la estructura/forma: "¿Hasta qué punto tiene la obra una estructura apropiada respecto a la tarea establecida? ¿Hasta qué punto se reconocen y respetan las convenciones de la forma seleccionada (ensayo reflexivo, ficción, poesía, teatro)?" (Consejo de Exámenes Escocés, 1992:6).

El trabajo escrito se examina dentro de una de las siguientes categorías. La evaluación final se expresa con una nota numérica en una escala de quince puntos. La escala de desarrollo en este contexto incluye las siguientes categorías de notas:

- categoría 1: el candidato podría obtener una puntuación de 15-13;
- categoría 2: el candidato podría obtener una puntuación de 12-10;
- categoría 3: el candidato podría obtener una puntuación de 9-7;
- categoría 4: el candidato podría obtener una puntuación de 6-5;
- categoría 5: el candidato podría obtener una puntuación de 3-1.

Los estándares para las categorías 1 a 5 se describen con detalle. El nivel de la categoría 5 se ilustra en la Figura 2.1.

Sadler (1985:286) señala que "tanto los criterios como los estándares son elementos clave del discurso evaluativo y es posible que se elaboren juicios fiables aun cuando no se utilicen los criterios de forma explícita"; en estos casos, las valoraciones serían válidas respecto al alcance que el evaluador acepte como competente. La noción de Sadler en cuanto a utilizar una estructura jerárquica para organizar los criterios, les sirve a los estudiantes para deducir la importancia de la autoevaluación. Sadler sugiere que estos criterios pueden ser expresados en términos de 'alto nivel' o de 'bajo nivel'. Los criterios de alto nivel han sido descritos como axiológicos o criterios de "nivel cero"; un ejemplo de este nivel de criterio en cuanto al trabajo de portafolios de escritura creativa comentado anteriormente sería el "tema/contenido". Son de hecho "valores inferiores" o "valores correctos". Para ser conocidos, los criterios axiológicos tienen que descomponerse en su sustancia; esto es, que los criterios son necesarios para que el contenido pueda ser especificado. Por ejemplo, tanto los criterios de "punto de vista/percepción/imaginación" como los de "se ha captado/creado/comunicado algo de valor" ayudan a ilustrar la esencia de los criterios axiológicos de "tema/contenido". Sadler argumenta:

> "Los valores axiológicos se desarrollan sólo en un contexto de experiencias, tradiciones y la valoración de su crecimiento. La etiqueta de valor axiológico es conveniente para aplicarse a una idea intensa y generalizada cuya fuerza descansa en su capacidad para trascender los casos particulares. En cualquier situación concreta, tiene que generarse un significado apropiado al contexto".
>
> (ibid.:290)

FIGURA 2.1. *Descripción de la categoría 5 y distribución de la nota (SEB, 1992:9)*

**Categoría 5 (puntuación 3-1)**

**Tema/contenido**
Serán difíciles de discernir los puntos de vista/percepciones/imaginación. El lector sentirá que no existe un centro real del trabajo, no se ha captado/creado/comunicado el significado.

**Estructura/forma**
Virtualmente no existirán muestras de un intento de dar forma y organizar el material o, allí donde existe una cierta estructura, será seriamente defectuosa.
Se ignoran por completo las convenciones de la forma elegida.

**Estructura/tono/modo**
Existirá poca o ninguna evidencia de un intento serio del escritor por adoptar un enfoque apropiado o crear un tono adecuado.

**Expresión/estilo**
El escrito será, en su mayor parte, competente pero existirán pocas o ninguna prueba del uso creativo del lenguaje para conseguir los efectos deseados.

*Fuente:* Consejo Escocés Evaluativo (1992).

El profesorado necesita comprender que los criterios de alto nivel se desarrollan de "abajo-arriba" y que ha de generarse un significado apropiado al contexto. El alumnado durante su evaluación debe de tener presente dicho contexto. Esto conlleva que los profesores expliquen a los estudiantes por qué la calidad de un resultado o rendimiento es mejor que otra, lo cual se entiende mejor en relación al contexto en el que se desarrolla la noción de calidad. Para aclarar este concepto tomemos como ejemplo a un estudiante que se evalúa en la categoría 5 para un trabajo creativo incluido en el portafolios descrito anteriormente; dicho alumno necesitará ser informado de que no está produciendo el resultado con la calidad que será valorada. Asimismo tendrá que comprender lo que se quiere decir por "no se ha captado el significado" como por "tiene un punto de vista/percepción/imaginación, difícil de discernir" de acuerdo al criterio del tema/contenido axiológico. El papel del profesor consiste pues en proporcionar *feedback* sobre este trabajo en relación a los criterios de la categoría 4, con el fin de ayudar a los estudiantes a aprovechar y perfeccionar su aprendizaje. Es importante que el *feedback* facilite una orientación para el alumno sobre la categoría concreta en la que se evaluará el trabajo. El uso de ensayos ejemplares también puede ayudar en este proceso; esto ha sido resaltado por Sadler (1989:121):

> "Las condiciones indispensables para el progreso son que el estudiante llegue a tratar un concepto de calidad de manera similar al del profesor, sien-

> do capaz además de controlarla continuamente durante la realización de su trabajo; para esto es necesario que el estudiante tenga un repertorio de alternativas o estrategias para reaccionar, ya que los estudiantes tienen que ser capaces de juzgar la calidad de lo que producen y de regular lo que hacen mientras lo están haciendo".

Con esto comprobamos que la autovaloración, la conversación sustantiva así como el pensamiento y la práctica reflexivos son cruciales para el desarrollo de un trabajo de portafolios.

La selección del trabajo requiere que el individuo autovalore lo que es el proceso de aprendizaje en sí mismo, porque cuando uno valora o juzga "el valor" del propio rendimiento, toma conciencia de sus propias debilidades y sólo así puede mejorar los resultados de aprendizaje. El autoevaluador identifica explícitamente todo aquello que le resulta meritorio junto con los criterios que ha utilizado. Tomando en cuenta que es un contexto de desarrollo, también debe considerar las implicaciones para la acción futura. Con todo esto el estudiante podrá controlar y juzgar la orientación de su propio aprendizaje.

La autovaloración ha sido descrita en términos de desarrollar la maestría de los estudiantes para realizar juicios sobre la calidad del material. Una vez que identifican las áreas en las que requieren mejorar su aprendizaje, deben tener la práctica de reflexionar sobre qué acción necesitan encontrar o completar de acuerdo a la información que se les pide. La mejoría del aprendizaje en este contexto, se logra con la comprensión de los criterios junto con la noción de calidad por parte del estudiante.

El término autovaloración se usa en un sentido más amplio que el de la autoevaluación ya que se refiere al valor atribuido a la experiencia de aprendizaje tanto en la identificación y la comprensión de los criterios y estándares, como juzgando lo que se considera meritorio así como sintetizando las implicaciones para las acciones futuras. En un contexto de enseñanza y aprendizaje, la autovaloración es un proceso en desarrollo que debe ser reforzada y gestionada conjuntamente por el profesor y los estudiantes. Otra razón por la que se considera que tiene un sentido más profundo se debe al hecho de que, a diferencia de la autoevaluación en la que los estudiantes se adjudican notas identificando estándares, en la autovaloración su compromiso es valorar su desempeño e indicar su progreso de acuerdo a los criterios de rendimiento dados, autoseleccionados o negociados con el profesor y los compañeros.

El término autovaloración pone de relieve que son los propios estudiantes los que conducen la valoración. Para que dicha valoración sea útil, los resultados deben facilitar la toma de decisiones sobre las acciones que ha de consumar el estudiante. Este concepto de autovaloración es paralelo a la noción de mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de la reflexión del profesor en el modo de impartir las clases (Stenhouse, 1975). La diferencia está en que en la autovaloración, el estudiante debe hacerse res-

ponsable de implicarse en la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje y experiencias docentes.

Las definiciones de valoración (Stake, 1979; Simons, 1987) rememoran la noción de "añadir valor". Wiggins (1989:708) indica que la valoración es más equitativa y justa cuando supone juicio humano y diálogo. Señala que "confiamos en jueces humanos para aplicar la ley y arbitrar los deportes debido a que existen juicios más complejos que no pueden reducirse a simples reglas cuando éstas no son realmente equitativas". Las autovaloraciones proporcionan por tanto puntos de vista sobre los pensamientos, comprensiones y explicaciones del estudiante. A través de este proceso es posible comprender mejor un progreso individual, comprobando si lo seleccionado y las razones aducidas para su selección cumplen los estándares. Esto sugiere que en orden a explorar el potencial pleno de un trabajo de portafolios, es necesario el diálogo en alguna etapa de la valoración, para asegurarse de que el individuo se examina totalmente.

## LAS ENTREVISTAS DE EVALUACIÓN

Los actos de construir, presentar y reflexionar sobre los contenidos o las pruebas de un portafolios, son procesos importantes tanto para los profesores como para los estudiantes en todas las fases de su docencia y aprendizaje.

Por ejemplo, el profesorado en formación recoge el trabajo, lo selecciona y reflexiona sobre sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Es posible que considere pruebas tales como las lecciones impartidas, ejemplos valorativos del trabajo de los estudiantes, análisis de experiencias docentes que han sido satisfactorias y aquellas que no lo han sido tanto, explicando por qué son importantes respecto a su filosofía y práctica. Lyons (1998a:5) indica que "la validez y la comprensión surgen por medio de las conversaciones con los compañeros y tutores de la presentación de las pruebas del portafolios y del reconocimiento del nuevo saber sobre la práctica generado a través de este proceso".

La importancia del diálogo, de la entrevista o de la "conversación de aprendizaje" en el proceso de evaluación ha sido reconocida por Broadfoot, 1986; Munby con Philips y Collinson, 1989; Francis, 1994; Smith, 1994. Owens y Soule (1971:60) creen que involucrar a los alumnos en un diálogo evaluativo, es un simple medio para proporcionar una riqueza de puntos de vista sobre el impacto de la enseñanza, sobre cómo un alumno copia dicha enseñanza y los efectos que esto ocasiona. En particular, puede obtener información que de otra manera permanece como propiedad exclusiva del alumno, pero que puede ser de vital importancia para el profesor en relación con ese alumno.

Este punto sigue tanto la teoría del aprendizaje en la que se basa este libro como la noción de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo. El diálogo en este caso es una forma de intervención enfocada a un punto determinado, la cual facilita la resolución de problemas en la zona de desarrollo próximo mediante la orientación del profesor (o alguien más capacitado que el alumno).

La información derivada del diálogo con el estudiante es muy relevante para el profesor cuando se considera el argumento de Gipps (1994:4) de que "distintas formas de evaluación fomentan, a través de su efecto sobre la enseñanza, distintos estilos de aprendizaje". La evaluación formativa es fundamental para el proceso del portafolios y requiere un diálogo entre el profesor y el estudiante. Esta interacción ayuda a los alumnos a identificar su propio aprendizaje así como sus estilos preferidos. El poder compartir este punto de vista metacognitivo con el profesor, conlleva a que este último pueda facilitar al estudiante un aprendizaje más significativo.

## DESARROLLO METACOGNITIVO

El desarrollo metacognitivo es una aspiración importante para poder llevar a cabo las formas alternativas de evaluación, como es el uso del portafolios. La metacognición implica reflexionar sobre nuestro propio pensamiento o conocimiento, sobre nuestro aprendizaje así como sobre nosotros mismos en cuanto aprendices [1]. Después de estudiar distintas definiciones y averiguaciones empíricas de la metacognición, Hacker (1998) concluye que "es importante que los seres humanos se comprendan a sí mismos como agentes de su propio pensamiento. Nuestro pensamiento... puede ser controlado y regulado de forma deliberada, p.e., está bajo el control de la persona pensante" (Kluwe citado en Hacker, 1998:10).

Recientemente se ha definido la metacognición como "pensamientos conscientes y deliberados que tienen a su vez otros pensamientos como objetivos. Como conscientes y deliberados, los pensamientos metacognitivos no son sólo potencialmente controlables por la persona que los experimenta, sino que también son potencialmente registrables y accesibles al investigador (o profesor)" Hacker (1998:8). Esta definición apunta el hecho de que la metacognición se deriva de las representaciones mentales internas del individuo, a partir de su realidad externa. Estos pensamientos metacognitivos incluyen lo que el individuo sabe sobre la representación interna, cómo funciona y cómo se sienten los

[1] Watkins *et al.* (1996) resalta los procesos de alto nivel como fundamentales para definir un aprendizaje efectivo. Watkins (2001) ha distinguido entre la metacognición (reflexionar sobre el pensamiento que implica ser consciente de los procesos de pensamiento y del "control ejecutivo" de dichos procesos) y el metaaprendizaje (tomar conciencia de la propia experiencia de aprendizaje, lo que implica una amplia variedad de temas, incluyendo objetivos, sentimientos, relaciones sociales y contexto de aprendizaje).

individuos al respecto. En cuanto a los propósitos del aprendizaje, es importante entender cómo, dónde y por qué uno aprende mejor, así como el saber de qué depende que los estándares sean aceptables en los distintos conceptos.

También es importante ser conscientes de nuestras propias emociones surgidas durante las situaciones de aprendizaje. Claxton (1999:41) indica que "existe una fuerte necesidad de comprender el lugar que ocupan las emociones en el aprendizaje, así como de desarrollar la capacidad para contenerlas, gestionarlas y tolerarlas. Éste es uno de los elementos principales de la 'inteligencia emocional', y en ninguna parte es más crucial que en el entorno del aprendizaje". Cuando un individuo posee este autoconocimiento, es posible que se autorregule y controle mediante la planificación, control personal, valoración e implementación de cambios; actitudes básicas para este siglo en el que los individuos están afrontando lo desconocido en un contexto de cambios continuos e impredecibles.

Las diversas dimensiones de la metacognición incluyen "el seguimiento activo", "la regulación consecuente" y "la organización de los procesos cognitivos" para conseguir los objetivos cognitivos (Flavell citado en Hacker, 1998:7). La metacognición requiere la interpretación continua de la experiencia (Brown citado en Hacker, 1998) y puede adoptar la forma de repasar, planificar, seleccionar e inferir (Brown y Campione en Hacker, 1998). La metacognición ha sido más detallada en su significado, conceptualizándose en términos de conocimiento metacognitivo, el cual incluye la reflexión sobre lo que uno sabe, la habilidad metacognitiva que se refiere al pensamiento sobre lo que uno hace y la experiencia metacognitiva que implica razonar sobre los propios estados cognitivos o afectivos actuales (Hacker, 1998).

Hoy en día la autovaloración y la autogestión del conocimiento son características fundamentales que deben estar presentes en la metacognición. La primera se refiere a los pensamientos personales de los aprendices en cuanto a sus conocimientos y habilidades, a sus estados afectivos en relación a su conocimiento, sus habilidades, motivación y características. La autogestión se refiere a su vez a la reflexión sobre el pensamiento en acción que ayuda al individuo a organizar los aspectos de la resolución de problemas.

Hacker (1998:11) concluye que las definiciones de metacognición necesitan incluir el "conocimiento del propio conocimiento, así como el de los procesos y de los estados cognitivos y afectivos", además de "una capacidad para controlar consciente y regularmente el propio conocimiento, los procesos y los estados cognitivos y afectivos". El conocimiento metacognitivo se ha descrito en términos de conocimiento declarativo, procesal y condicional porque la autovaloración responde a preguntas sobre lo que sabemos, cómo pensamos o cuándo y por qué aplicamos determinadas estrategias o conocimientos (Paris, Lipson y Wixson citados en Paris y Winograd, 1990:17).

La metacognición ha sido investigada en las áreas del control cognitivo y de la regulación cognitiva (Nelson y Narens, 1994). Para el buen uso del por-

tafolios en la evaluación, es esencial realizar una autovaloración certera de lo que se sabe, la cual conduce a una autorregulación efectiva. Cuando los estudiantes son conscientes del estado de su conocimiento pueden autodirigir de forma efectiva su aprendizaje hacia lo desconocido. Del mismo modo, cuando los profesores constatan que sus estudiantes están preparados para realizar tareas complejas una vez que han constatado que saben darle seguimiento tanto a su conocimiento como a sus procesos de pensamiento, entonces pueden introducirles en la autorregulación de su propio aprendizaje.

Los aprendices pueden mejorar su aprendizaje para la consecución de objetivos específicos cuando toman conciencia sobre su capacidad de autorregulación. Davidson *et al.* (1994) ha identificado cuatro procesos cognitivos necesarios para el desarrollo de las habilidades de la resolución de problemas:

- Identificar y definir el problema.
- Representar mentalmente el problema.
- Planificar cómo actuar.
- Valorar lo que se sabe sobre el propio rendimiento.

La teoría metacognitiva se centra en aquellas cualidades del pensamiento que ayudan a que los estudiantes tomen conciencia y se conviertan tanto en autorreguladores como en "agentes de su propio pensamiento". Mediante el desarrollo del currículum, las prácticas pedagógicas y de evaluación que ayudan a los estudiantes a desarrollar los procesos metacognitivos, los profesores pueden suscitar en ellos nuevas habilidades con mayores oportunidades de aprendizaje. A través de los procesos de reflexión y de autovaloración, que van unidos al desarrollo de un trabajo de portafolios, puede reforzarse la opinión de los estudiantes sobre su propio pensamiento. Los profesores son los responsables de concienciar a los estudiantes sobre los procesos metacognitivos importantes para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas disertando sobre las cualidades motivacionales y cognitivas del pensamiento. Esta información les ayuda a ser más conscientes de los aspectos de su propio pensamiento cuando autovaloran o reflexionan sobre su propio trabajo. Estas prácticas pedagógicas pueden también fomentar el seguimiento de los estudiantes sobre su aprendizaje estimulando su autopercepción y motivación. De este modo, la metacognición ilumina el propio pensamiento y desarrolla el aprendizaje independiente. Cuando los profesores comprenden la manera de pensar y aprender sus estudiantes, están más capacitados para motivar, apoyar y estimular su desarrollo de forma apropiada.

Paris y Winograd (1990:28-29) identifican cuatro dimensiones cognitivas que influyen en la orientación de los estudiantes respecto al aprendizaje; éstas son la autodeterminación, la instrumentalidad, la percepción del control personal y la intencionalidad. La primera dimensión se refiere a cómo los

estudiantes se perciben a sí mismos como aprendices, por ejemplo, competentes o incompetentes. Estos autores concluyen que las creencias metacognitivas de los estudiantes son válidas puesto que provienen de aprendices intencionales, autodirigidos y autocríticos. Es importante que los profesores fomenten dicha creencia para su éxito continuo en el aprendizaje. La segunda dimensión se refiere a las creencias de los estudiantes sobre las estrategias que usan y los resultados obtenidos. Representa los puntos de vista de los estudiantes sobre la utilidad de determinadas estrategias, como el resumir o tomar notas, que pueden impactar en sus logros. La tercera dimensión está asociada a la comprensión que tienen los estudiantes de su capacidad para dirigir su propio pensamiento. Si este punto de vista no se desarrolla, se considerarán como ineficaces. La cuarta dimensión tiene relación con las creencias de los estudiantes sobre el propósito de su aprendizaje. Las expectativas deberían ser positivas en cuanto a que los estudiantes valoren el éxito. Paris y Winograd (1990) concluyen diciendo que las creencias metacognitivas de los estudiantes sobre la autodeterminación, la instrumentalidad, la percepción del control personal y la intencionalidad conforman sus orientaciones hacia el aprendizaje. Algunos de los procesos y principios que sostienen el aprendizaje y la pedagogía se adecuan al uso de los portafolios para fomentar la conciencia metacognitiva en estas dimensiones.

## PENSAMIENTO REFLEXIVO Y PRÁCTICA

Stenhouse (1975:89) hace referencia a la teoría reflexiva de Dewey sobre la enseñanza: "el examen activo, cuidadoso y persistente de cualquier creencia o forma pretendida de conocimiento, a la luz de los cimientos en los que se basa y de las conclusiones hacia las que tiende". Tal pensamiento es necesario en el desarrollo del trabajo de portafolios y requiere un enfoque pedagógico como señaló Stenhouse (1975). Un proceso curricular que desarrolle esta capacidad reflexiva debe considerar unos principios pedagógicos particulares. Estos principios se expresan como objetivos pedagógicos y se resumen a continuación:

- Iniciar y desarrollar un proceso de planteamiento de preguntas (método de investigación).
- Instruir sobre la metodología de la investigación para que los estudiantes busquen la información que responda a las cuestiones que han surgido utilizando marcos desarrollados en el curso para aplicar a nuevas áreas .
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de utilizar una variedad de fuentes de primera mano como evidencias desde donde desarrollar hipótesis y trazar conclusiones.

- Conducir las discusiones en las que los estudiantes aprenden y escuchan a los demás al tiempo que expresan sus propios puntos de vista.
- Legitimar la investigación, esto es, apoyar las discusiones abiertas en las que no se busquen respuestas definitivas a las diversas cuestiones.
- Motivar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias experiencias.
- Crear un nuevo papel para el profesor, en el cual éste sea considerado como un recurso y no como una autoridad (Stenhouse, 1975:92).

El método de evaluación del portafolios tiene implicaciones pedagógicas que influyen en el desarrollo de la reflexión, las cuales consisten en tener la capacidad de revisar de forma crítica y reflexiva los propios procesos y prácticas de aprendizaje. El enfoque pedagógico requiere que los profesores cumplan con ciertas características:

- Ayuden a los estudiantes a cuestionarse su propio aprendizaje y a identificar los puntos fuertes y las áreas que deben perfeccionar.
- Enseñen a los alumnos la importancia de las pruebas y la calidad de éstas en relación con el fin particular del portafolios.
- Ayuden a los estudiantes a desarrollar la capacidad de seleccionar las pruebas en relación con los criterios y estándares establecidos.
- Desarrollen una cultura constructiva de la crítica.
- Proporcionen oportunidades para que sean validadas las construcciones de aprendizaje de los estudiantes.
- Animen a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje.
- Faciliten el aprendizaje y sean una guía más que un mero proveedor de información.

En el contexto de la formación del profesorado, Wolf (1991:130) coincide con la observación de Shulman referente a que los portafolios "tienen el potencial de documentar el avance tanto del aprendizaje como de la enseñanza a lo largo del tiempo, implicando a los profesores sobre lo que se ha hecho". Una cuidadosa autoevaluación y control de las estrategias de docencia y aprendizaje por parte de los profesores proporciona una información de calidad que puede utilizarse para examinar el crecimiento y el progreso. Richert (1990:524) en un estudio sobre el efecto de las ayudas concernientes a la reflexión en la formación del profesorado, justificó que la reflexión más significativa que experimentaron los profesores tuvo lugar durante la elaboración de sus propios portafolios; mientras seleccionaban los materiales, cuando pensaban sobre lo que hicieron y cómo lo hicieron, así como en la comprobación de su efectividad respecto a los objetivos buscados. Vavrus y Collins (1991:24) también encontraron que los profesores implicados en el proceso de desarrollo del portafolios parecían ser más reflexivos sobre sus prácticas docentes "sobre todo en términos de tener la capacidad de

criticar la efectividad de los métodos instructivos para dirigir las necesidades individuales de los estudiantes". Encontraron que cuando los contenidos del portafolios se acompañaban de explicaciones reflexivas, parecía comprenderse mejor la complejidad de la enseñanza. También señalaron que la combinación de diferentes tipos de documentos como trabajos de los estudiantes, cintas de vídeo de la práctica docente, planes de lecciones y apoyos de la enseñanza, ayudaron a trazar su desarrollo desde la planificación a través de la práctica y la valoración.

Lyons (1998b:12) observa el portafolios en la formación de los docentes como "una poderosa herramienta de reflexión del crecimiento y desarrollo personal y profesional del profesorado". También observa la importancia del portafolios como "un andamiaje para el aprendizaje reflexivo del profesor" (Lyons, 1998a:5). Ilustra cómo el profesor en prácticas "encuentra en la conversación una oportunidad para reflexionar sobre sus experiencias, ir más allá de los contenidos de su portafolios, observar y hacer conexiones entre su estilo de enseñar y el aprendizaje, crecimiento y desarrollo de sus estudiantes en tanto que agentes reflexivos" (Lyons, 1998c:104).

Lyons se basa en el trabajo de Dewey (1933) para definir el término de reflexión. Él creía que el pensamiento reflexivo implicaba "primero, un estado de duda, perplejidad, dificultad mental, a partir del cual se originaba el pensamiento; y en segundo lugar, un acto de búsqueda, investigación, cuestionamiento, para encontrar el material que resolverá la duda, apartando la incertidumbre" (Lyons, 1998c:106). Lyons sugiere que el pensamiento reflexivo representa para Dewey una "deliberación". Asimismo se hace referencia al trabajo de Schön (1983, 1987, 1991) el cual resaltaba que el pensamiento está envuelto en la acción. "La práctica reflexiva se convierte en pensamiento en acción, ordenando todo el conocimiento previo para dirigirlo hacia una situación particular de la práctica". Lyons concluye que tanto la idea de Schön del conocimiento en acción como la idea de Dewey de "deliberación", forman parte de los componentes conceptuales críticos referentes al conocimiento de la reflexión.

Lyons hace referencia al trabajo de Clarke (1995), el cual discute el trabajo de Schön, señalando que más que ocurrir incidentalmente en un contexto determinado, la reflexión sucede a lo largo del tiempo. La reflexión está enfocada en las propias construcciones de significado que procesan los profesores en prácticas. Con el fin de analizar la utilidad del portafolios para fomentar la reflexión de los profesores, Lyons mantiene la idea de Clarke, quien considera que la reflexión implica una construcción temática del conocimiento, suscitada por múltiples experiencias a lo largo del tiempo. Lyons considera que la reflexión se logra vinculando tanto las experiencias como la teoría y la práctica durante la construcción del conocimiento.

Lyons concluye que el pensamiento reflexivo es como:

> "Un oleaje, un encaje de experiencias, de conexiones. Esta construcción de significado está en parte directamente al servicio de hacer consciente el cono-

> cimiento de la práctica al profesor; una filosofía de enseñanza, los contextos sociopolíticos o culturales que influyen en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, y la comprensión de que la ética debe ser un aspecto diario de la enseñanza. Esto tiene lugar a lo largo del tiempo".
>
> (1998c:113)

Snyder *et al.* (1998) indican que la reflexión es posible en el proceso del portafolios, puesto que este último tiene como requisito el documentar cómo se interrelacionan el pensamiento y la práctica. Los estudiantes eligen entre una colección de trabajos y reflexionan sobre determinadas evidencias de su pensamiento y experiencias a lo largo de su preparación profesional; de este modo se vuelven conscientes de su propio crecimiento. Snyder *et al.* (1998:137) mantienen que si los estudiantes pudieran suspender, les sería más factible después poder reconocer su progreso ya que: "se basarían en sus puntos fuertes para lograr un mayor control sobre su propio desarrollo, incrementando su motivación aunque suspendan (en el sentido de aceptar que no es erróneo equivocarse para aprender), mejorando de esta forma su potencial para conseguir un aprendizaje continuo".

## EJEMPLO DEL USO DE PORTAFOLIOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las conclusiones de la investigación (Shulman, 1998 y Lyons, 1998a) sugieren que cuando los estudiantes crean su portafolios, desarrollan importantes habilidades como la crítica, la reflexión y la autovaloración, necesarios para el desarrollo y mejora del aprendizaje. Cuando realizan el portafolios de forma conjunta, seleccionan las pruebas que señalan un conocimiento específico, y las habilidades y comprensiones de un tema de aprendizaje. Necesitan comprender y ser capaces de desarrollar criterios para determinar la calidad de las pruebas que seleccionan. Pueden recogerse distintos datos mediante la documentación de actitudes (cambios en las creencias y en los valores relativos a la materia), comportamientos, logros, mejoras, pensamiento, reflexión y autoevaluación. En este proceso están motivados para producir su mejor trabajo y su progreso valorable. Este proceso de desarrollo del portafolios ayuda a validar los significados construidos por los estudiantes. El contexto de la formación del profesorado se usa aquí como un ejemplo del valor del portafolios.

El portafolios tiene el potencial de proporcionar una estructura y unos procesos para documentar, reflexionar y hacer públicas las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El uso del portafolios para captar e ilustrar el progreso, particularmente en la formación del profesorado, está siendo muy solicitado, especialmente en los Estados Unidos. La inclusión de herramientas del proceso en el portafolios y su uso en el desarrollo de prácticas reflexivas es un avance significativo en el contexto de la formación del profesorado.

La enseñanza se ha descrito como una actividad compleja, multifacética, que requiere una variedad de evaluaciones (King, 1991). El uso del portafolios para la evaluación es de gran beneficio para representar la complejidad, la profundidad y el alcance del proceso de enseñanza/aprendizaje; razón por la cual los portafolios merecen ser defendidos en el contexto de la formación del profesorado.

Wolf *et al.* (1995) resumen los diversos contextos de enseñanza en los que se ha implementado la docencia por medio del portafolio: programas de formación del profesorado con profesores en prácticas, programas de inducción para profesores que comienzan, con profesores de prácticas para los proyectos de las asignaturas, en distintos planes de escuelas privadas o con profesores de la escuela pública, dentro de los esfuerzos nacionales para acreditar la idoneidad práctica junto con las facultades universitarias de educación superior. Wolf *et al.* (1995:30) terminan concluyendo que mientras que los contextos no cambien, el fin del portafolios sigue siendo el mismo: "Mejorar la efectividad del profesor".

El método de evaluación utilizado en la formación del profesorado debería elegirse claramente para promover los resultados pretendidos. Los profesores en prácticas deben respaldarse en las actitudes profesionales desarrollando estrategias de pensamiento reflexivo y de autoevaluación crítica. Los resultados pretendidos respecto al aprendizaje en la formación del profesorado incluyen:

- Desarrollo del pensamiento reflexivo.
- Mayor conciencia de los estilos de enseñanza y aprendizaje.
- Desarrollo de los valores propios y de la filosofía educativa.
- Amplitud del conocimiento.
- Profesionalismo incrementado.
- Conciencia de altos estándares y de estándares profesionales.
- Autoevaluación con fines de mejora.
- Promoción del aprendizaje de los estudiantes.
- Provisión de medios de aprendizaje estimulantes.
- Utilización de un aprendizaje y evaluaciones auténticos.

Para conseguir esta amplia gama de resultados se requiere por tanto de una evaluación que proporcione oportunidades para el desarrollo, práctica y valoración de estas habilidades, conocimientos y actitudes. El portafolios proporciona la estructura necesaria para documentar y reflexionar sobre la práctica de la docencia y el aprendizaje. Los procesos y procedimientos para el desarrollo de un portafolios capacitan a los profesores en prácticas para demostrar sus logros y competencias. Por ejemplo, el profesor en prácticas recoge evidencias de una variedad de tareas e información sobre la enseñan-

za a lo largo del tiempo en diferentes ocasiones. La recogida de estas evidencias junto con las afirmaciones reflexivas aportan puntos de vista significativos para la docencia, siendo una muestra más representativa en cuanto al desempeño, que la mera observación personal.

La investigación (Vavrus y Collins, 1991) sobre el método de portafolios en la formación del profesorado ha concluido que la experiencia de realización de un portafolios requiere procesos que faciliten el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Habilidades de nivel alto (resolución de problemas, análisis, síntesis, valoración, creatividad).
- Autoevaluación y crítica del propio trabajo, experiencias de enseñanza y aprendizaje.
- Comprensión de los propios procesos de aprendizaje.
- Autorregulación y autodirección en el propio aprendizaje.
- Reflexión a través de la valoración de las propias creencias y conceptos.
- Mejora de la identidad y habilidades profesionales.
- Crecimiento y el compromiso que implica.
- Control personal (responsabilidad y asimilación del trabajo).
- Comprensión y manejo del propio esfuerzo y éxitos (importante para los alumnos adultos).
- Comportamiento profesional apropiado a través del aprendizaje continuo y los modelos de roles.

El enfoque del portafolios para la evaluación impacta en el currículum y en la pedagogía de forma que las interacciones evaluativas entre los profesores y los profesores en prácticas surgen a lo largo de la recogida del trabajo. Wolf *et al.* (1995:31) indican que educar con el método de portafolios debe dar lugar a una reflexión individual y a una mejora en la práctica; sin embargo, "su valor en la promoción de la docencia se incrementa de forma más pronunciada cuando sirven como punto focal para las conversaciones sobre la docencia con los colegas". Wolf *et al.* (1995:31) se refiere al trabajo de Shulman, quien indicó que para conseguir el valor auténtico del portafolios en la docencia, éste debe favorecer "un punto de partida para conversaciones sobre la calidad del trabajo de los profesores". El uso del portafolios en la formación del profesorado confirma el sentido de lo que significa aprender y la necesidad del alumno de adoptar un papel activo en el proceso de aprendizaje.

A pesar de que este capítulo trató sobre el uso del portafolios en la formación del profesorado, este método también puede ser útil en otros contextos de aprendizaje y evaluación. Como se insistió en el capítulo anterior, existen portafolios utilizados para una variedad de propósitos en los contextos de la educación primaria, secundaria y superior.

El tipo de portafolios depende de su finalidad particular y de la audiencia para la que se use. Lo que es común a todos son los procesos que incluyen la autoevaluación crítica, el diálogo, la entrevista o la conversación de aprendizaje durante la compilación del portafolios y/o durante la presentación de las pruebas, así como la reflexión sobre la práctica personal y/o el aprendizaje a lo largo de su desarrollo. Estos procesos de aprendizaje y pedagogía asociada pueden ayudar a facilitar el desarrollo metacognitivo.

## CONCLUSIONES

- El desarrollo de un portafolios de trabajo implica procesos clave de aprendizaje tales como la autoevaluación, la conversación, el pensamiento reflexivo y la práctica.
- Al utilizar estos procesos de aprendizaje junto con las prácticas pedagógicas para desarrollar un trabajo de portafolios, se fomenta el desarrollo metacognitivo por medio del cual se esclarece el entendimiento sobre cómo, cuándo, dónde y por qué uno aprende.
- Los portafolios son usados cada vez más en la formación del profesorado, debido a que proporcionan tanto la estructura, como los procesos necesarios para documentar, reflexionar y hacer públicas las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

# 3

# Conceptos clave en la evaluación de portafolios

EL DESARROLLO DE UN TRABAJO DE PORTAFOLIOS supone no sólo implicarse en los procesos más importantes del aprendizaje, sino también una oportunidad para que el alumno consiga una "realización única y personal". Para ello, Stake señala:

> "Conocer el lugar que ocupan los estudiantes según su nivel de capacidad no es lo mismo que conocer lo que realmente saben... La educación es algo más que el logro de un estándar prefijado, requiere una definición única y personal para cada alumno... La formación es un proceso personal y un logro único".
>
> (Mabry, 1999:26)

Los portafolios reflejan diversos modos de evaluar el progreso de los estudiantes, siendo capaces de procesar distintas herramientas que captan cuánto y cómo aprenden los individuos. Pueden incluir evaluaciones referentes al rendimiento, temas abiertos, proyectos, tareas, ensayos, tests, grabaciones, informes, autovaloraciones, escritos reflexivos, cintas de vídeo o audio. Como se vió en el capítulo 1, el trabajo de portafolios puede usarse para controlar el progreso o como herramienta de evaluación sumativa. La recogida de pruebas proporciona puntos de vista sobre los conocimientos y habilidades exigidos al alumnado. La variedad de objetivos en el uso del portafolios junto con la posibilidad de entregar datos evaluativos muy variados, tiene implicaciones profesionales para los profesores y evaluadores. Cuando se usa el método de portafolios, es fundamental tener claros ciertos conceptos como el entendimiento de lo que implica una evaluación, el compromiso

de relacionar la evaluación con el currículum así como el reconocimiento de la importancia de la evaluación para el aprendizaje. Evaluar un trabajo de portafolios es un proceso mucho más complejo que otorgar una simple nota. Para poder valorar sus contenidos deben tenerse presentes determinados conceptos referidos a la evaluación. Cuando existe el propósito de realizar un informe, quizás se necesite algo más que una nota, como un percentil o un ranking. El objetivo de este capítulo es discutir los conceptos clave de la evaluación necesarios durante las diversas fases del diseño y del desarrollo de un portafolios.

Debemos tener en cuenta desde un principio que un determinado procedimiento de evaluación puede no ser válido en otras situaciones. Los portafolios utilizados con objetivos formativos se centran en la mejora del aprendizaje; aquellos que se usan para evaluaciones sumativas en relación con las adquisiciones desarrolladas en un contexto curricular determinado, se guían por requisitos prescritos externamente para medir si los estudiantes, escuelas o universidades han alcanzado los estándares acordados y para proporcionar la información necesaria de certificación o selección. Cada tipo de portafolios requiere un procedimiento de evaluación que se adecue a su objetivo particular. Estos procedimientos de evaluación permiten al estudiante demostrar tanto lo que sabe como lo que puede hacer y dependen de juicios cualitativos sobre el rendimiento. Durante la realización de dichos juicios, los evaluadores deben estar apoyados por los profesionales.

Los evaluadores tienen que comprender los conceptos esenciales de la evaluación para asegurarse de que los procesos y procedimientos adoptados están relacionados con el objetivo pretendido del portafolios. Este capítulo describe los conceptos clave de la evaluación que deben tenerse presentes durante el uso del portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Estos conceptos se presentan de acuerdo a las fases de desarrollo y a los usos del portafolios:

- Fase uno: conceptualización del portafolios para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Fase dos: construcción y desarrollo del portafolios para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Fase tres: clasificación del portafolios de acuerdo a los objetivos sumativos (ver Figura 3.1).

Este capítulo expone los conceptos clave relativos al diseño (evaluación del desarrollo que incorpora mapas de progreso y desarrollo continuo) y al desarrollo del portafolios ("evaluación formativa", "*feedback*", "validez y evaluación del rendimiento" que se refiere al contenido, interpretación y consecuencias). Cuando se remite un portafolios para una evaluación final y para su calificación, la fiabilidad, los estándares y la evaluación sumativa resultan particularmente relevantes.



b

FIGURA 3.1. *Marco de desarrollo de los conceptos clave de la evaluación por portafolios*

**Fase uno**: Conceptualización del portafolios
- Evaluación del desarrollo
- Desarrollo continuo
- Mapas de progreso
- Evaluación referida a criterios

**Fase dos**: Desarrollo del portafolios
- Evaluación formativa
- *Feedback*
- Evaluación del rendimiento
- Validez

**Fase tres**: Calificación del portafolios
- Veracidad
- Estándares
- Evaluación sumativa
- Evaluación holística

Los procesos implicados en la evaluación del portafolios de una forma holística, con objetivos de la evaluación sumativa, están tratados al final de este capítulo. Estos procesos son únicos respecto al procedimiento de evaluar diversas materias como las incluidas en un trabajo de portafolios y se evalúan de forma diferente a un simple test, trabajo o texto.

Los conceptos evaluativos identificados en este capítulo ilustran el cambio y las características de la "modernización del currículum y la evaluación" (Torrance, 1997). Este cambio en la evaluación se corresponde con los cambios en las teorías pedagógicas del aprendizaje y del currículum. La figura 3.2 muestra cómo Torrance observa estos cambios.

## EVALUACIÓN

La evaluación tal y como se utiliza en este libro, es considerada como un aspecto integral del ciclo del aprendizaje y la enseñanza; incluye una variedad de métodos para controlar la capacidad y el rendimiento de los estudiantes. Dichos métodos varían desde los test y los exámenes formales hasta las realizaciones evaluativas incluyendo las prácticas y las presentaciones orales, así como la evaluación basada en el portafolios y en el desempeño en clase. Los datos evaluativos en un portafolios pueden incluir por tanto, exámenes o tests escritos, evaluaciones prácticas u orales, valoraciones de las actividades de clase, corrección de las actuaciones, perfiles, establecimiento de objetivos y autoevaluaciones. La evaluación, tal y como se aplica en el portafolios, se comprende mejor como un proceso interpretativo (Griffin, 1998b:5).

Esta interpretación del aprendizaje de los estudiantes se basa en "las evidencias de lo que escriben, dicen, hacen, crean o construyen". Griffin se refiere a estas evidencias como categorías básicas para la evaluación del aprendizaje. Las inferencias extraídas de estos datos llevan a decisiones sobre el progreso y el desarrollo que utilizan para apoyar y predecir el aprendizaje futuro. Cuanto mayores sean las evidencias en que se basen tales juicios, el profesor o evaluador podrá realizar mejores y más válidas inferencias más representativas referentes a los logros de los estudiantes.

FIGURA 3.2. *Cambio en el enfoque de la evaluación*

| **Cambio de** | **Hacia** |
|---|---|
| Evaluar conocimientos | Evaluar habilidades y comprensiones |
| Evaluar productos | Evaluar procesos |
| Evaluación externa al término del curso | Evaluación interna durante el curso |
| Sólo evaluaciones escritas | Uso de diversos métodos y evidencias |
| Referencia a las normas | Referencia a los criterios |
| Evaluación sumativa del aprobado /suspenso | Identificación formativa de las fuerzas y debilidades, y registro de los logros positivos |

*Fuente:* Torrance (1997).

En resumen, la evaluación puede definirse como:

> "Un término general que comprende todos los métodos utilizados para valorar el rendimiento de un alumno o de un grupo. Puede referirse a una valoración amplia incluyendo fuentes de evidencias y aspectos del conocimiento, comprensión, habilidades y actitudes del alumno; o a una ocasión o instrumento particular. Un instrumento de evaluación puede ser cualquier método o procedimiento, formal o informal, que proporcione información sobre los alumnos: por ejemplo, un test escrito, entrevistas, un trabajo en el que se utiliza un juego de clase...".
>
> (Black, 1998:5)

El portafolios es una forma "expansionista" de evaluación, ya que permite la incorporación de múltiples fuentes y una variedad de medidas de evaluación.

Gipps (1997:13) opina que una buena práctica evaluativa debería:

- Apoyar el aprendizaje y la reflexión, incluyendo la evaluación formativa.

- Ser abierta y estar vinculada con los criterios demandados en vez de depender del desempeño de los demás.
- Incluir una variedad de estrategias evaluativas de forma que todos los alumnos tengan la oportunidad de rendir favorablemente.

Las tareas evaluativas están implicadas dentro de una variedad de contextos, de tipos, de formatos de respuesta y de estilos, tal y como subraya Gipps. Necesitan incrementar el rango de indicadores utilizados con el fin de brindar una segunda oportunidad a aquellos para los que sea desventajosa una determinada forma de evaluación, a fin de que ofrezcan pruebas alternativas referentes a su grado de progreso. Los portafolios dan por tanto a los estudiantes la oportunidad de beneficiarse de las prácticas evaluativas que cumplen los requisitos de Gipps.

Más recientemente el Grupo de Reforma Evaluativa (Assessment reform Group) en Inglaterra (1999) ha identificado las siguientes características de la evaluación para el aprendizaje:

- Considera la evaluación como una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje.
- Implica compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos.
- Ayuda a los alumnos a conocer los estándares pretendidos.
- Implica a los alumnos en la autoevaluación.
- Proporciona *feedback* que ayuda a sacar adelante el aprendizaje.
- Se sustenta en la creencia de que todos los alumnos pueden mejorar.
- Implica a los profesores y a los alumnos en la revisión de los datos de la evaluación.

Esta evaluación para el aprendizaje apoya el enfoque del uso del portafolios sugerido en este libro. A continuación se explicarán los distintos conceptos evaluativos que los profesores deben comprender para sentirse seguros en el uso de los portafolios para la evaluación y el aprendizaje.

## COMPETENCIA

La evaluación y la enseñanza están integradas en el proceso de desarrollo del portafolios. El trabajo contenido en el portafolios puede reflejar la necesidad de cambio y proporcionar al profesor información sobre la evaluación y el *feedback* necesarios para sacar adelante el aprendizaje. Es posible que el aprendizaje mejore a través de la orientación del profesor y de la autoinstrucción. Glaser (1990:476) hace referencia al trabajo de Hatch y de Gardner, quienes sugieren que los portafolios de los estudiantes pueden eva-

luarse en distintas dimensiones tales como "conceptualización, presentación, competencia, individualidad y cooperación".

Glaser subraya las características que diferencian el rendimiento de los expertos respecto al de los principiantes. Sugiere que "conforme va desarrollándose la competencia, el conocimiento se integra con mayor claridad mientras surgen nuevas formas de conocimiento cuyo acceso es más rápido; lo cual conlleva a un rendimiento más eficiente del alumno" (1990:477). Estos cambios positivos definen los criterios de evaluación para la competencia. Glaser describe cómo al incrementar la competencia en un dominio establecido, se manifiesta a su vez el "progreso coherente del conocimiento previo, orientado hacia los objetivos perseguidos". Cuando un trabajo de portafolios se construye y evalúa mediante una perspectiva de desarrollo, es posible que consiga captar alguna evidencia de incremento de una competencia.

Glaser (1990:477) subraya cada uno de estos criterios. Cuando los individuos adquieren competencia, los elementos del conocimiento se interconectan y se desencadena un crecimiento en la "estructuración de la información, coherencia, y accesibilidad al conocimiento interrelacionado". Por el contrario, los principiantes sólo demuestran una comprensión superficial debido a que la información está menos integrada. El segundo criterio utilizado para evaluar la competencia es descrito por Glaser (1990:477) como "resolución de problemas basada en principios" o el modo en que se interpreta un problema con el fin de facilitar la ejecución de una tarea. Los individuos más hábiles son capaces de identificar los principios subyacentes y los esquemas, mientras que los menos hábiles sólo son capaces de desenvolverse con los rasgos superficiales de un problema.

"El conocimiento utilizable" o "la progresión desde la información declarativa hacia la información de procedimiento y orientada a los objetivos" es el tercer criterio para evaluar la competencia definido por Glaser. Él describe cómo el conocimiento se adquiere acumulando hechos "de forma declarativa o proposicional para ser compilados en forma de condición-acción". Explica cómo a pesar de que los principiantes tengan conciencia de un principio o de una regla, serán incapaces de utilizar su conocimiento de forma efectiva mientras que los alumnos más competentes, accederán a su conocimiento induciendo las condiciones necesarias para aplicarlo eficientemente. Glaser concluye que tanto los expertos como los principiantes pueden ser igualmente competentes rememorando temas específicos de información, aunque los más experimentados consiguen relacionar estos temas con "los objetivos de la solución de problemas y las condiciones para la acción".

Las habilidades autorreguladoras (Glaser, 1990) implican tener la capacidad para:

- Controlar el rendimiento.
- Comprobar lo apropiado de las estrategias.

- Juzgar la dificultad de una tarea.
- Repartir el tiempo.
- Plantear cuestiones sobre el tema.
- Evaluar la relevancia del conocimiento.
- Predecir los resultados sobre el rendimiento.

La adquisición de estas habilidades ayuda a mejorar el conocimiento.

Al integrar la enseñanza con el aprendizaje existen mayores posibilidades de que los individuos reciban orientación y apoyo para desarrollar la competencia. Glaser argumenta que la evaluación debería centrarse en la competencia para el aprendizaje futuro, en lugar de indicar un logro actual o pasado. Concluye que la maestría en habilidades y conocimiento sobre un tema debería verse como "competencias que capacitan para el futuro". Esta actitud de capacitación ayuda a motivarnos para evaluar el conocimiento en términos de su uso constructivo para una acción futura. Este principio es fundamental para la evaluación del portafolios y se relaciona con la evaluación del desarrollo.

## EVALUACIÓN DESARROLLADORA

En el portafolios que apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación del desarrollo (con el uso de un desarrollo continuo y mapas de progreso) llega a ser fundamental, debido a que el portafolios documenta logros alcanzados sobre un extenso periodo de tiempo y el aprendizaje se demuestra por medio una colección acumulada de trabajos. La evaluación necesita diseñarse de una forma desarrollada e integrada con el currículum. La referencia a los criterios es también un concepto importante de la evaluación en esta fase del diseño.

Masters (1997:1) define la evaluación del desarrollo como "el proceso mediante el cual se lleva a cabo el seguimiento del progreso de los estudiantes dentro de un área, de manera que las decisiones puedan adoptarse del mejor modo posible con el fin de que se facilite un mayor aprendizaje". El objetivo de la evaluación del desarrollo es juzgar el talento de un estudiante en un mapa de progreso, un desarrollo continuo o diversos descriptores de progreso, para identificar las experiencias de aprendizaje apropiadas para el nivel de cada estudiante y para controlar su aprendizaje a lo largo del tiempo. El mapa de progreso describe las habilidades, conceptos y conocimientos conseguidos en una secuencia de desarrollo. El rasgo distintivo esencial de esta evaluación es el control del progreso (Masters, 1997). El desarrollo continuo está bien ejemplificado en el programa *First Steps* que vincula la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje desarrollados por el Departamento de Educación de Australia Occidental. *First Steps* cubría las cuatro áreas de len-

FIGURA 3.3. *Resumen del programa* First Steps *en el "Desarrollo continuo de la ortografía"*

| Desarrollo continuo. Resumen |
|---|
| Ortografía |
| Fase uno: Ortografía preliminar |
| Fase dos: Ortografía semifonética |
| Fase tres: Ortografía fonética |
| Fase cuatro: Ortografía tradicional |
| Fase cinco: Ortografía independiente |
| Nota: Estas fases no se corresponden con los años o niveles escolares |

*Fuente:* Departamento de Educación de Australia Occidental (1996).

guaje oral, lectura, escritura y ortografía. Para cada una de ellas, el desarrollo continuo identificaba las fases en el comportamiento de un niño desde la primera capacidad de leer y escribir hasta la independencia literaria. Para ilustrar esta idea, se ofrece en la Figura 3.3 un resumen del "Desarrollo continuo de la ortografía".

Es importante comprender que los materiales de *First Steps* fueron desarrollados para "facilitar a los profesores un modo explícito para poder planear el progreso de los niños a través de la observación" (Departamento de Educación de Australia Occidental, 1996:2). Otro objetivo que proporciona a los profesores un desarrollo continuo es el enseñarles a valorar lo que ellos saben sobre sus niños proporcionándoles "un camino para observar lo que pueden hacer y cómo pueden hacerlo, en orden a informar la planificación para un mayor progreso" (Ibid.). Los indicadores se derivan de la investigación sobre el desarrollo de la alfabetización de los niños de habla inglesa y permiten a los profesores trazar el mapa del progreso global, así como demostrar que el lenguaje de los niños no se desarrolla en una secuencia lineal. Cada niño puede mostrar una variedad de indicadores en cualquiera de las fases en todo momento. La identificación de los indicadores clave consiste en colocar a los niños dentro de una fase específica de forma que se puedan hacer conexiones con experiencias apropiadas del aprendizaje. Es posible expresar una "definición única y personal" para cada niño incluyendo las grabaciones del desarrollo en el portafolios de cada uno.

> "Las grabaciones del desarrollo rara vez muestran que los niños progresan de un modo nítido y bien estructurado; en lugar de permanecer en una fase durante un tiempo, cambian rápidamente. Cada niño es único... así que no hay dos caminos iguales".
>
> (Ibid.)

FIGURA 3.4. "First Steps *en el desarrollo continuo de la ortografía" mostrando solamente los indicadores clave para las fases uno y dos, y algunos otros indicadores adicionales.*

| | |
|---|---|
| **Indicadores para el desarrollo continuo de la ortografía**<br>Los profesores pueden identificar una fase del desarrollo de un niño observando que cumple con todos los indicadores clave de una fase. Deberá tenerse en cuenta no obstante, que la mayoría de los niños mostrarán indicadores de otras fases | **Nombre del alumno**__________<br><br>**Identificación**__________<br><br>**Colegio**__________ |
| **Fase uno: Ortografía preliminar**<br>En esta fase los niños son conscientes de que la escritura expresa un mensaje. Experimentan escribiendo símbolos que tratan de representar el lenguaje escrito. Su escritura no es legible y los significados de las relaciones de los símbolos con los sonidos necesitan desarrollarse aún más | **Fase dos: Ortografía semifonética**<br>En esta fase los niños desarrollan la comprensión de las relaciones entre sonidos y símbolos. Su ortografía muestra indicios de la correspondencia entre sonidos y símbolos. Pueden representar una palabra completa con una, dos o tres letras |
| **Indicadores clave**<br>• Es consciente de que escribir lleva consigo un mensaje | **Indicadores clave**<br>• Utiliza la escritura de arriba abajo y de izquierda a derecha |
| • Utiliza símbolos escritos para representar lenguaje escrito | • Se centra en los sonidos que le resultan más familiares. Puede ser el sonido inicial, el sonido inicial y final |
| • Utiliza letras conocidas o aproximaciones de letras para representar lenguaje escrito | • Representa una palabra completa con una, dos o tres letras. Utiliza principalmente consonantes |
| • Asigna un mensaje a sus propios símbolos | • Utiliza una inicial para representar más palabras en una frase |
| • Sabe que escribir y dibujar son cosas distintas | • Utiliza los nombres de las letras para representar sonidos, sílabas o palabras |
| • Sabe que puede escribirse una palabra | • Utiliza combinaciones de consonantes con una vocal |
| • Dibuja símbolos que recuerdan a las letras usando rectas, curvas y líneas que se interseccionan | • Escribe una o dos letras por sonido y añade letras para completar la palabra |

*Fuente:* Departamento de Educación de Australia Occidental (1996).

Para demostrar de una manera más concreta la naturaleza del desarrollo continuo, se presentan sólo los indicadores clave para las fases uno y dos, detallándose otros descriptores de comportamiento para cada una de estas fases. Se les recuerda a los profesores durante su orientación que:

> "Los indicadores no están diseñados para proporcionar criterios valorativos en los que se espera que cada niño progrese en un orden secuencial".
>
> (Ibid.)

Esta visión de la enseñanza y el aprendizaje considera los contextos y reconoce que los logros de los niños forman un patrón de desarrollo que contiene una amplia variedad de diferencias individuales.

La construcción de un mapa de progreso o un aprendizaje continuo constituye un paso preliminar en la implementación de la evaluación desarrolladora (Masters, 1997). Los profesores, a través de su experiencia docente, comprenden cómo tiene lugar el desarrollo del aprendizaje en un área determinada. Estos indicadores de logro son señalados para después poder ser comprobados. El marco de trabajo desarrollado ayuda a los profesores a pensar y a controlar el progreso de los estudiantes en el área del aprendizaje.

Las pruebas, incluyendo las observaciones, pueden recogerse en un portafolios diseñado para ver el desarrollo. Los profesores deben registrar sistemáticamente las observaciones y los juicios al momento de impartir sus clases. Desarrollan estrategias particulares para grabar los logros, observar el comportamiento en clase valorando cómo realizan el trabajo asignado. Esta prueba es utilizada para identificar, a partir de su mejor logro, el nivel del avance de los estudiantes en un mapa de progreso. Del mismo modo pueden recogerse en el portafolios los comentarios sobre las áreas de mejora y el *feedback* dado a los alumnos.

En Australia Occidental, la implementación de un currículum basado en los resultados para los años de escolarización obligatoria (K-10 de edades entre cinco y quince) requirió el desarrollo de estándares de rendimiento estudiantil en cada área de aprendizaje. Las ocho áreas son: arte, inglés, salud y educación física, lenguas extranjeras, matemáticas, ciencias, sociedad y conocimiento del medio, y tecnología e investigación. Estos ocho niveles están identificados y representan los hitos típicos del progreso de los estudiantes. No están referidos a una edad o año de estudios, sin embargo son representativos de los cursos obligatorios de escolarización. Para cada área de aprendizaje, se identifican las dimensiones clave y se presentan descripciones ilustrativas de las formas en que los alumnos pueden demostrar su competencia en relación a un objetivo particular del currículum. Estas descripciones no son prescriptivas o exhaustivas.

Para ilustrar la naturaleza de los objetivos y de los estándares desarrollados por el Departamento de Educación de Australia Occidental, vamos a uti-

lizar el área de "Sociedad y conocimiento del medio". Para esta área de aprendizaje, los objetivos que deben cumplir los estudiantes se refieren a la obtención de un mayor nivel de sofistificación en la manera de explorar y toma de conciencia de su sociedad y medio ambiente. Estos objetivos están organizados en seis ramas:

- Investigación, comunicación y participación.
- Lugar y espacio.
- Recursos.
- Cultura.
- Tiempo, continuidad y cambio.
- Sistemas naturales y sociales (Departamento de Educación de Australia Occidental 1997b:70).

Para el apartado "Objetivos del estudiante para la investigación, comunicación y participación", dentro de la asignatura de "Sociedad y conocimiento del medio" se ilustran ocho niveles correspondientes al subapartado de "Planificación de investigaciones" (ver Figura 3.5).

Se proporciona a los profesores distintos tipos de pruebas que informan sobre las decisiones relacionadas con la evaluación del rendimiento de los alumnos. También se les aporta un ejemplo que muestra la manera apropiada para registrar el logro. La prueba registrada puede utilizarse para evaluar el desarrollo del estudiante sobre un mapa de progreso y respecto a la validez de la evaluación. Las pruebas u observaciones registradas representan la variedad de resultados indicados en el mapa de progreso conforme al área de aprendizaje y han de reflejar adecuadamente las capacidades de los estudiantes. Estas evidencias a su vez deben reflejarse como indicadores "imparciales", por lo que las características personales referentes al género y a la cultura son descartadas.

La fiabilidad de la evaluación depende pues de la cantidad de pruebas utilizadas para estimar el nivel de logro personal. Cuando el talento del estudiante se localiza en el mapa de progreso, se requieren unos procedimientos que consideren las especificidades de las tareas que realiza y los contextos en donde éstas se desempeñan.

El mapa de progreso reporta la adquisición de nuevas habilidades, conocimientos y métodos de comprensión. La localización del talento particular del estudiante se indica en el desarrollo continuo. Estas aptitudes son valoradas durante las entrevistas realizadas entre profesor y alumno o entre profesor y padres. En esta fase se identifican los tipos de actividades más convenientes para mejorar el aprendizaje del estudiante.

Las informaciones proporcionadas para ayudar a los profesores a evaluar la actuación de los estudiantes son descripciones ilustrativas de los mo-

FIGURA 3.5. *Afirmaciones base y niveles de "Sociedad y conocimiento del medio" para el subapartado de "Planificación de investigaciones" del apartado "Investigación, comunicación y participación".*

| | | |
|---|---|---|
| **Tramo:** Investigación, comunicación y participación (ICP) | | |
| **Subtramo:** Planificación de investigaciones<br>Los estudiantes revisan críticamente y reflexionan sobre sus comprensiones, formulan preguntas como centro para la investigación, predicen posibles respuestas o hipótesis y diseñan métodos adecuados para organizar y gestionar la información. | | |
| *El estudiante:* | | |
| FOS | ICP F-1 | Muestra interés por las personas y los lugares. |
| Nivel 1 | ICP 1.1 | Contribuye con ideas relevantes y sugerencias nacidas de su experiencia directa o de los estímulos recibidos. |
| Nivel 2 | ICP 2.1 | Dada una pregunta, identifica algunos de los factores que han de considerarse en un contexto familiar, social o de entorno. |
| Nivel 3 | ICP 3.1 | Planifica una investigación para un tema, identificando las posibles fuentes de información y realizando predicciones simples basadas en experiencias personales. |
| Nivel 4 | ICP 4.1 | Identifica los tipos de observaciones, datos y fuentes apropiados para el tema y decide cómo utilizarlos para extraer la información. |
| Nivel 5 | ICP 5.1 | Analiza un tema social/medioambiental, formula preguntas y planifica los modos de investigarlo. |
| Nivel 6 | ICP 6.1 | Analiza un problema, formula sus propias hipótesis, utiliza comprensiones conceptuales sociales y medioambientales para identificar los principales aspectos que han de considerarse y realiza predicciones. |
| Nivel 7 | ICP 7.1 | Idea de forma independiente una o más tareas de investigación o hipótesis para guiar la investigación sobre un tema. |
| Nivel 8 | ICP 8.1 | Presenta una propuesta de investigación y diseña un plan utilizando metodologías sociales o medioambientales. |

*Fuente:* Departamento de Educación de Australia Occidental (1997b:72).

dos en que pueden demostrar su rendimiento. Estos indicadores no son prescriptivos ni exhaustivos. El profesor evaluará el aprendizaje buscando la mejor adecuación como puede observarse en la Figura 3.6 del apartado "Investigación, comunicación y participación" en relación al área de aprendizaje de "Sociedad y conocimiento del medio", únicamente para los niveles 1 y 2.

Los profesores se benefician de los mapas de progreso para planificar un desarrollo futuro de cada uno de sus alumnos respecto a los éxitos ilustrados en su respectivo portafolios, concernientes a una fase concreta de aprendizaje. Masters (1997) argumenta que la evaluación del desarrollo debe basarse en los siguientes principios:

- Uso de un mapa de progreso o de un desarrollo continuo.
- Estimación y localización en el mapa de niveles individuales de talento.
- Utilización de una mayor variedad de pruebas para evaluar los logros de los estudiantes.
- Descripción de interpretaciones de los niveles de logro en términos de conocimiento, habilidades y comprensiones típicas de cada nivel.
- Visualización gráfica de los logros indicando la localización estimada del estudiante en el mapa.
- La evaluación numérica sólo será utilizada por los estudiantes para indicar sus niveles estimados de logro.

Para poder incorporar estos principios a la práctica evaluativa, los profesores necesitan un sustancial apoyo en forma de ejemplos, formación y recursos que acompañen el uso del desarrollo continuo o de los mapas de progreso. Este nivel de apoyo se proporciona en los programas de alfabetización *First Steps* y *Stepping Out* y ayuda a desarrollar la consistencia y la estandarización en la práctica.

La evaluación del desarrollo depende de la evaluación formativa y del *feedback* realizados durante las entrevistas entre profesor y alumno o en las conferencias sobre el portafolios. Este trabajo se utiliza para evaluar la actuación del estudiante de acuerdo al mapa de progreso o al desarrollo continuo.

El uso de la evaluación formativa ayuda a identificar los logros de los estudiantes y a planificar su aprendizaje futuro. Para Harlen y James (1997) la evaluación formativa es consciente de las ideas y habilidades que poseen los estudiantes, analizando su desarrollo y los pasos a seguir. Estos autores indican que a pesar de que el National Curriculum de Inglaterra y Gales proporciona criterios de gran utilidad para que los profesores puedan evaluar las competencias de sus alumnos de acuerdo al nivel alcanzado, sigue sin atenderse debidamente la evaluación formativa. Cuando los portafolios se diseñan con propósitos de progreso, es fundamental que el profesor no sólo indi-

FIGURA 3.6. *Descripciones ilustrativas del modo en que los estudiantes pueden demostrar su actuación para el subapartado de "Planificación de investigaciones" del apartado "Investigación, comunicación y participación" en el área de aprendizaje de "Sociedad y conocimiento del medio" en los niveles 1 y 2.*

| **Apartado**: Investigación, comunicación y participación (ICP). | |
|---|---|
| **Subapartado**: Planificación de investigaciones. | |
| **Nivel 1** | **Nivel 2** |
| ICP 1.1<br>Contribuye con ideas relevantes y sugerencias extraídas de su experiencia directa o de los estímulos recibidos. | ICP 2.1<br>Dada una pregunta central, identifica algunos de los factores que han de considerarse en un contexto familiar, social o de ambiente. |
| *Será evidente cuando los estudiantes, por ejemplo:*<br>• Hablen sobre un tema utilizando información extraída de su propia experiencia o un estímulo como un dibujo, historia o película.<br>• Formulen preguntas simples para obtener información específica con el fin de clarificarse. | *Será evidente cuando los estudiantes, por ejemplo:*<br>• Participen en una tormenta de ideas en grupo para identificar los conceptos clave y el lenguaje asociado para un tema.<br>• Describan lo que van a investigar y cómo van a recoger información.<br>• Diseñen preguntas literales e inferenciales para buscar información literal y sobre hechos que clarifiquen las necesidades de un tema dado.<br>• Diseñen preguntas para hacer a grupos o individuos sobre un tema dado.<br>• Cooperen con la ayuda del profesor y el resto de la gente para que se sientan a gusto con el uso de las técnicas que fomenten ideas creativas.<br>• Negocien las reglas del grupo y las sigan (p.e. utilicen estrategias para asegurarse de que se escuchan los puntos de vista de todos). |

*Fuente:* Departamento de Educación de Australia Occidental (1997b:74-75).

que el nivel obtenido sino que también proporcione al estudiante el *feedback* que le ayudará a comprender cómo mejorar y qué hacer para seguir adelante.

Es útil recordar al lector en este punto la distinción realizada entre criterios y estándares. Los criterios son las dimensiones o las características sobre las que se realiza un juicio acerca de la actuación del estudiante; los estándares son los niveles de calidad que se aplican a lo largo de una escala de desarrollo. Consideraremos ahora de forma más específica los criterios de referencia y su uso en relación a los portafolios, debido a las importantes implicaciones que tienen para la fase de conceptualización.

## CRITERIOS DE REFERENCIA

A la hora de diferenciar entre medir criterios y normas de referencia, Glaser (1963:519) indicó que los primeros dependen de "un estándar absoluto de calidad", mientras que medir las normas de referencia depende de "un estándar relativo". El concepto de medida en base al éxito obtenido se describe como "una adquisición de continuo conocimiento que varía desde la ausencia de cierta capacidad hasta la adquisición de su perfecto desempeño". Un asesor podría indicar el nivel alcanzado en un punto determinado a partir de una valoración de las pruebas. Los criterios de referencia son prácticos para evaluar el grado en que el estudiante consiguió el éxito deseado respecto a un nivel determinado. Glaser (1963:520) concluyó que las medidas que evalúan el logro de los estudiantes en términos de criterios estándar proporcionan información sobre "el grado de competencia obtenido por un estudiante concreto, independientemente de la referencia al rendimiento de los demás". Griffin (1998a:7) sugiere que durante los setenta "se redujo la evaluación a un nivel de trivialidades y listados de habilidades no coherentes ni relacionados". En los años ochenta, Griffin explica que Glaser amplió su descripción original referente a los criterios de referencia, concibiendo la evaluación de las tareas como un acto ordenado y coherente que podría hacer alusión a determinadas etapas para adquirir una mayor y continua competencia, lo que facilitaba una interpretación global de logro.

Este principio resalta la naturaleza desarrolladora de los sistemas de evaluación por portafolios. El sistema de adquisición de una mayor y continua competencia se utiliza para evaluar el desarrollo del estudiante. La evaluación depende de las tareas realizadas y de la manera en que se realizan. La actuación y la tarea se interpretan desde sus posiciones relativas en la evaluación continua. La figura 3.7 ilustra este tipo de valoración continua del uso de distintas formas de texto del programa de alfabetización *Stepping Out* del departamento de Educación de Australia Occidental. Los indicadores clave identifican los comportamientos relevantes para seis niveles; son utilizados por los profesores para determinar la posición de los estudiantes en la evaluación continua de acuerdo a su mejor logro, el cual se desprende de la calidad de la prueba registrada en el portafolios.

FIGURA 3.7. *Extracto del programa de alfabetización Stepping Out del departamento de Educación de Australia Occidental.*

| Valoración continua del uso de formatos de texto | |
|---|---|
| **Nivel** | **Indicadores clave** |
| 1 | La escritura y la expresión oral muestran que existe poco o ningún marco de organización. |
| 2 | Utiliza un tipo de marco organizativo en una variedad limitada de formas como los cuentos personales, los procedimientos simples, los informes simples y las historias imaginarias breves. |
| 3 | Abarca un número limitado de formatos de texto para adecuarse a los distintos fines y audiencias. Utiliza estructuras apropiadas cuando compone en una variedad limitada de formas incluyendo narrativas, cuentos, procedimientos e informes.<br>Incluye por ejemplo:<br>• Aspectos básicos organizativos y un argumento extenso en una narración;<br>• Hechos más significativos cuando habla de temas familiares;<br>• Varios pasos cuando explica un procedimiento simple;<br>• Elabora hechos importantes en un cuento personal. |
| 4 | Desarrolla ideas en una variedad de formas para adecuarse a distintos fines y audiencias.<br>Utiliza las estructuras apropiadas en una variedad de formatos que incluyen las simples explicaciones y las exposiciones.<br>Incluye por ejemplo:<br>• Todos los aspectos cuando explica un procedimiento;<br>• Argumentos breves para apoyar una opinión en una exposición;<br>• Un conflicto que se resuelve en la narración. |
| 5 | Cuando escribe o habla sobre temas accesibles, cumple todos los requisitos organizacionales en una amplia variedad de formatos de texto.<br>Incluye por ejemplo:<br>• Exposiciones que contienen una tesis, argumentos bien desarrollados y un resumen de la tesis;<br>• Narraciones que incluyen una caracterización efectiva y tramas elaboradas;<br>• En un procedimiento realiza pasos secuenciales y claramente elaborados. |
| 6 | Cuando escribe sobre temas complejos, utiliza todos los requisitos organizacionales de una amplia variedad de formatos de texto para desarrollar, apoyar y controlar las ideas para una variedad de fines y audiencias.<br>Incluye por ejemplo:<br>• Argumentos bien desarrollados y apoyados para una audiencia general en una exposición extensa;<br>• Explicaciones claramente presentadas, desarrolladas y razonadas con argumentos a favor y en contra;<br>• Descripciones sustanciales de los pasos existentes en un proceso complejo dentro de una explicación. |

*Fuente:* Departamento de Educación de Australia Occidental (1997c).

## CRITERIOS IMPLICADOS

El uso de criterios explícitos proporciona un esquema para evaluar el rendimiento y ayuda a establecer los objetivos de enseñanza así como las expectativas del currículum. Para poder desarrollar los criterios de evaluación es necesario que los profesores sean expertos en un área y que tengan claro el concepto de calidad en el rendimiento. Los procesos de desarrollo del portafolios requieren que los estudiantes se autoevalúen seleccionando lo que desean incluir en él. Esta es una razón fundamental por la que se debe compartir con el estudiante tanto el concepto principal, como los distintos tipos de criterios. Puede obtenerse una comprensión compartida de los criterios y de los estándares cuando el profesor implica al estudiante en un diálogo sobre el trabajo seleccionado y las autoevaluaciones de ese trabajo.

No es recomendable el uso mecánico de los criterios puesto que los estudiantes necesitan, junto con los profesores y sus compañeros, comprender el concepto de dicho criterio: qué es, sus características o las dimensiones sobre las que se juzgará la calidad del rendimiento. En segundo lugar, el diálogo interactivo con los compañeros junto con el *feedback* del profesor, le servirán al alumno para entender el fin de estas características específicas fomentando de esta forma el progreso del aprendizaje. Finalmente, este mismo *feedback* será de utilidad para tener claros los estándares de excelencia, dependiendo de su calidad. En este contexto los estudiantes necesitan comprender los distintos tipos y la importancia de los criterios emergentes, de modo que puedan evitarse consecuencias no pretendidas en el uso de los criterios explícitos.

Mabry (1999) advierte que el uso estricto de criterios explícitos para la evaluación de un trabajo de portafolios puede ser perjudicial a causa de la flexibilidad por parte del evaluador, así como porque es posible que no se tengan en cuenta las cualidades particulares del trabajo de un determinado alumno. "Cuando el trabajo de los estudiantes ha de juzgarse de acuerdo a unos criterios que no reflejan su esfuerzo, en lugar de concentrarse sobre sus propios méritos, es posible que el talento del alumno resulte desacreditado" (ibid.:58).

Usar los mismos criterios para evaluar a los alumnos sin tomar en cuenta sus diferencias personales, puede ser perjudicial para el aprendizaje, ya que el no fomentar la creatividad y el estilo personal, traerá como consecuencia la estandarización del rendimiento.

Mabry (1999:59) ha identificado de acuerdo al momento de su aparición tres tipos de criterios, describiendo las ventajas y desventajas de cada uno. Los criterios preordenados están determinados al principio, antes de que el aprendizaje tenga lugar y son previos a su evaluación. Tienen la desventaja de que pueden centrarse en la evaluación de modo que las cualidades únicas y creativas del trabajo se pasen por alto. Respecto a este punto, Mabry (1999:60) argumenta que los estudiantes que cumplen los criterios superfi-

cialmente no pueden obtener mejores notas que los que hacen un mejor trabajo sustancial pero sin seguir los criterios.

Los criterios emergentes se determinan durante el aprendizaje o durante la evaluación como respuesta a la calidad que se valora, y se hacen evidentes desde la experiencia directa o durante el curso. Proporcionan a los profesores la oportunidad de responder a los cambios en las lecciones y en el aprendizaje. Pueden surgir durante la actuación de los estudiantes, y pueden establecerse durante la lección o a lo largo de la evaluación, cuando el alumno muestre plenamente sus cualidades. En este punto Mabry (1999:60) argumenta que "la evaluación se relaciona con el currículum en cuanto a su experiencia más que como una planificación".

Los criterios negociados se determinan por los alumnos junto con los profesores (o evaluadores) y proporcionan a los estudiantes la oportunidad de pensar sobre lo que tiene valor en su propio trabajo. Estos criterios les dan la oportunidad de articular lo que ellos consideran importante, experiencia que les ayuda a desarrollar estándares de calidad personales y promueve la responsabilidad para su propio aprendizaje. Mabry (1999:61) hace la siguiente afirmación: "Para que los criterios sean verdaderamente negociados, los evaluadores deben estar deseosos de compartir su autoridad con los alumnos... los evaluadores deben tener el don de escuchar y de trabajar conjuntamente incorporando sus ideas en la evaluación".

No todo en el portafolios se evaluará utilizando el mismo criterio. Para ilustrarlo, consideremos el portafolios personal de los candidatos que estudian Inglés de grado superior en Escocia, descrito en el capítulo 1. Este trabajo de portafolios consta de dos partes del curso de escritura y lectura que tienen lugar durante el año de presentación. Estas partes constan de una lectura personal y una pieza escrita, narrativa o expositiva. Los criterios para la revisión de la lectura personal incluyen:

- Enfoque personal.
- Línea de pensamiento.
- Conocimiento del texto.
- Análisis del texto (estilo/estructura).
- Conciencia lingüística/literaria/de medios de comunicación (Cuadro Escocés de Exámenes, 1991: 5).

Para la evaluación de la escritura creativa, se utilizan los siguientes criterios axiológicos:

- Tema/contenido.
- Estructura/forma.
- Enfoque/tono/humor.
- Expresión/estilo (Cuadro Escocés de Exámenes, 1992:6).

Este nivel permite el surgimiento de criterios originales y creativos en la actuación o demostración del aprendizaje. En este ejemplo, es posible utilizar diferentes niveles y tipos de criterios para los diferentes contenidos del portafolios; también se necesita considerar distintos contextos en la evaluación del éxito obtenido por los estudiantes junto con su rendimiento.

En Escocia los profesores y estudiantes cuentan con una gran variedad de ejemplos que los orientan para el desarrollo de este método de evaluación.

## EVALUACIÓN FORMATIVA

Torrance y Pryor (1998) indican que, en general, la evaluación formativa tiene lugar durante el curso cuyo fin es mejorar el aprendizaje del estudiante. Este proceso complejo compromete por un lado a los profesores para que apoyen a sus alumnos mediante el *feedbak* que los ayuda a mejorar su rendimiento y por otro lado a los estudiantes en cuanto a que deben asumir un papel activo mediante la reflexión.

En los procesos señalados para el desarrollo de un portafolios, se valora la comprensión y reflexión del estudiante sobre el proceso. Torrance y Pryor (1998:10) apoyan esta posición y definen a la evaluación formativa como "un constructo, un nombre que se otorga a aquello que debería caracterizarse más bien como una interacción social entre profesor y alumno que pretende tener un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante, pero que puede no tenerlo". Esta definición se alinea con la teoría de Vygostsky la cual coloca a la cognición a nivel social debido a que se desarrolla de un modo dinámico e interactivo.

Como se indicó en el capítulo 2 el estudiante tiene un papel central en el proceso del portafolios. Mismo papel que debe cumplir durante la evaluación formativa. Para que dicha evaluación cumpla su función en cuanto a ajustar la enseñanza respecto al aprendizaje, tanto el *feedback* que los estudiantes reciben sobre su desempeño, como las áreas de mejora que señalan los profesores o los compañeros, deben tener una función transformadora. Esta forma de evaluación tiene lugar durante el desarrollo del trabajo que se incluye en el portafolios, no cuando ya se ha completado. La evaluación formativa ayuda a identificar las áreas de mejora de modo que puedan llevarse a cabo planes formativos, estudios y progresos. Sadler (1989), al explicar el papel del alumno en la evaluación formativa, indica que los profesores necesitan discutir los estándares requeridos y las estrategias para mejorar el autocontrol de los estudiantes.

Es tan importante para el estudiante controlar su propio proceso de aprendizaje como para el profesor. Como ya se ha dicho, el portafolios puede ayudar en este proceso ya que implica una evaluación formativa que apoya

el aprendizaje y la interacción profesor-estudiante como parte del propio proceso evaluativo. Esta concepción de la evaluación formativa conecta con una visión del aprendizaje que considera que el desarrollo del estudiante es multidimensional y no secuencial y se basa en las teorías de estímulo-respuesta (Sadler, 1989).

La evaluación formativa tiene un papel importante en relación con la adquisición de un aprendizaje en profundidad (Crooks, 1988). Cuando se produce este aprendizaje, el alumno está motivado activamente sin aceptar las ideas de forma pasiva o memorizando una colección de hechos inconexos. Por ejemplo, en la Escuela de Secundaria de Central Park Este (Central Park East Secondary School, CPESS), en Nueva York, el desarrollo intelectual de los estudiantes se basa en cinco hábitos mentales fundamentales para los objetivos de la escuela y del currículum:

– Sopesar las evidencias.
– Capacitar para variar los puntos de vista.
– Observar conexiones y relaciones.
– Especular sobre posibilidades.
– Evaluar el valor tanto social como personalmente (Darling-Hammond *et al.*, 1995).

Estas preguntas guían la evaluación del trabajo y aparecen como criterios incorporados a los instrumentos de evaluación para el portafolios. En el Senior Institute del CPESS, tanto el profesor como el estudiante revisan juntos las asignaturas de las materias elegidas hasta llegar al acuerdo de que el trabajo cumple los estándares de la escuela. El hecho de que los alumnos realicen el trabajo conforme a los estándares determinados, les ayuda a aprender a escribir, criticar y revisar, logrando una autoevaluación integral. Este es un proceso de aprendizaje en sí mismo ya que provee a los estudiantes, a través de las distintas conversaciones con sus profesores y tutores, un *feedback* específico y concreto que pueden utilizar para mejorar su rendimiento.

Este modelo de evaluación formativa deriva de una perspectiva constructivista social, según la psicología cognitiva, que enfatiza el papel de la interacción profesor-estudiante en el proceso de aprendizaje (Torrance y Pryor, 1998:15). Al referirse al trabajo de Vygotsky y a la "zona de desarrollo próximo" (ZPD), estos autores indican que es importante no sólo resaltar lo que han logrado los estudiantes sino también lo que pueden conseguir con ayuda.

> "El *proceso* de evaluación en sí mismo tiene un impacto sobre el alumno, como producto y como resultado... Ésta noción de evaluación mira hacia delante en lugar de hacia atrás y concibe la interacción profesor-alumno como parte del mismo proceso *evaluativo*".
>
> (Ibid.)

La evaluación formativa tiene una gran similitud con los procesos del portafolios señalados en el capítulo 2.

Aunque se ha hecho más hincapié en el papel que juega el alumno en este tipo de evaluación, no debemos olvidar que el profesor tiene también un papel vital. Como Black (1998) indica, el profesor tiene un conocimiento personal del estudiante, lo cual lo sitúa en la mejor posición para entender y valorar su rendimiento. A lo largo de un extenso periodo de tiempo, mediante el trabajo diario de clase, los profesores recogen datos de calidad sobre el desempeño de los estudiantes, utilizando esta información para elaborar su *feedback* el cual tiene como finalidad impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. El profesor se centrará en lo que pueda suponer un obstáculo de comprensión donde el estudiante necesita ayuda. El propósito esencial de la evaluación formativa es lograr mediante el *feedback* la evolución del aprendizaje, integrando este último con la comprensión.

Otro fin importante de la evaluación formativa es la identificación de las necesidades de aprendizaje, ya que pueden estar referenciadas a criterios, a competencias y a los alumnos. Existe también un enfoque de autorreferencia en el que la información se utiliza a modo de diagnóstico relacionada con el estudiante concreto. El *feedback* resulta por tanto fundamental para compensar las necesidades particulares de aprendizaje.

## FEEDBACK

El *feedback* es la información acerca del grado de satisfacción de algo que ha sido o se está realizando. Sadler (1989:120) entrecomilla la definición de Ramaprasad (1983) que describe el *feedback* en términos de sus efectos más que por su contenido informativo: "información sobre el desnivel existente entre el nivel actual y el de referencia de un sistema de parámetros".

Sugiere Sadler que el *feedback* no es efectivo si se registra de forma simple o si se codifica con demasiada profundidad (como una calificación). Una calificación puede distraer la atención de juicios fundamentales y de los criterios para realizarlos; de este modo, puede resultar contraproducente para los fines formativos. Sadler sugiere que los estudiantes necesitan algo más que unas simples notas cuando se pretende que desarrollen sus capacidades de un modo inteligente. Hattie y Jaeger (1998:113) definen el *feedback* como el suministro de información relacionada con la comprensión de la información aprendida o enseñada. Resaltan (1998:120) el hecho de que cuando el *feedback* distrae la atención de la tarea y se dirige a las características personales puede tener un efecto negativo sobre las actitudes y el rendimiento.

Respecto a su calidad Sadler (1998:78) indica que:

> "Los estudiantes deberían... saber interpretar el *feedback*, realizar conexiones entre el *feedback* y las características del trabajo que producen, para mejorarlo en el futuro".

Sadler (1998:78) subraya las fases del desarrollo del *feedback*. Explica que originalmente se derivaba de la teoría del estímulo-respuesta identificándose con el conocimiento de los resultados de modo que se proporcionaría una rectificación cuando la respuesta fuera incorrecta y un refuerzo cuando fuera correcta en relación a los objetivos pretendidos con el fin de suscitar una mayor motivación y, por tanto, obtener un logro mayor. La segunda fase se refiere al elogio del esfuerzo que trae como consecuencia una mayor autoestima, la cual conduce a un mayor logro. La tercera fase, otorga una mayor atención al *feedback* específico adaptado tanto a la naturaleza de la tarea evaluativa como a la respuesta del alumno a esa tarea. Para obtener unos estándares y unos logros mayores, el alumno necesita apreciar lo que constituye un trabajo de calidad y comprender las estrategias requeridas para conseguirlo.

El *feedback* cumple su función transformadora respecto a la evaluación (Sadler, 1998:79). Sadler describe el acto típico del *feedback* como sigue: el profesor se centra en la producción del alumno y juzga el trabajo en relación a un marco de referencia que refleje e identifique los aciertos y las carencias. Explica que éste es un proceso comparativo, aunque algunas veces no es fácil de encontrar el punto o tema de dicha comparación. Las valoraciones del profesor se hacen explícitas:

- Asignando al trabajo del alumno una calificación.
- Proyectando el trabajo sobre unos números (corrección).
- Proporcionando un razonamiento verbal sobre la calidad (de la cual depende la valoración) y sobre los modos de superar algunas carencias (ibid.).

Para que esto tenga lugar, los profesores necesitan comprender los criterios y los estándares apropiados para la tarea evaluativa. Estos criterios exigen estar referenciados a estándares con el fin de que puedan compartirse con el alumno.

Hattie y Jaeger (1998:111) señalan la importancia de la interrelación de la evaluación, el aprendizaje y el *feedback* en su modelo de enseñanza y aprendizaje basado en cinco postulados que incrementan el progreso:

- Grado con el que alumnos y profesores establecen objetivos relativos a las competencias actuales de los estudiantes.
- Función del *feedback*.
- La formación de los estudiantes para recibir el *feedback*, verificando el grado en que los profesores utilizan el refuerzo para ayudar a mejorar la eficacia de los estudiantes.
- La automatización de los profesores en muchas de las competencias de enseñanza, de modo que puedan emplear más tiempo suministrando *feedback* a los estudiantes.

– Los incrementos en el aprendizaje del estudiante siguen a una reconceptualización de la información adquirida, al igual que a la adquisición de nueva información.

El papel del *feedback* es vital en todos los postulados. El logro puede mejorarse estableciendo objetivos que suponen un desafío en relación al nivel de competencia de los estudiantes. Es más efectivo establecer los objetivos conjuntamente con el *feedback*. El *feedback* incrementa la probabilidad de un buen aprendizaje; sin embargo, no es suficiente proporcionarlo sin más, ya que la clave para desarrollar un aprendizaje significativo es el modo en que los individuos lo interpretan. Hattie y Jaeger (1998) describen dos procesos necesarios para integrar la información. El primero es el de "tendencias autoestablecidas", que se refiere a la preservación del concepto personal. El segundo es el de "tendencias autoprobadas" que se refiere a la búsqueda de conformidades o disconformidades sobre las concepciones personales. Los profesores tienen que ser conscientes de la disposición de los estudiantes para recibir información de *feedback*.

El nivel de experiencia del profesor y su "nivel de autonomía" determinarán su capacidad para elaborar un *feedback* de gran calidad respecto a él mismo y a sus estudiantes. El postulado final conceptualiza el conocimiento como un proceso reestructurador más que de acumulación. La evaluación en el aula se refiere con frecuencia a la adquisición de conocimientos e "ignora otras funciones del aprendizaje tales como la comprensión significativa, el uso intuitivo eficiente, la adquisición de múltiples estrategias flexibles, el control adaptado sobre la acción y el logro de la motivación" (ibid.:119).

Los procesos cognitivos utilizados por los estudiantes, tales como la autorregulación y el autocontrol, son fundamentales para comprender las construcciones y los logros individuales, siendo más multidimensionales y jerárquicos según van desarrollándose. El uso del portafolios para el aprendizaje y la evaluación puede informar a profesores y alumnos sobre su reconceptualización del conocimiento. Las habilidades y el conocimiento se construyen y demuestran de maneras distintas. Un portafolios que incorpore la evaluación del rendimiento, motiva la satisfacción personal y proporciona a los profesores puntos de vista sobre estos importantes procesos cognitivos. Por eso el portafolios es considerado como un método de gran utilidad tanto para desarrollar como para evaluar las capacidades de los estudiantes.

## EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La evaluación del rendimiento requiere que el estudiante construya una respuesta, cree un producto o demuestre que puede hacerlo y comprenderlo. Esta evaluación forma parte del trabajo de portafolios y, de acuerdo con Baker (1977), cumple con las siguientes características:

- Pensamiento complejo.
- Logro final abierto a las capacidades individuales.
- Significativa.
- Dependientes del lenguaje.
- Referente a todo el tiempo que duró el proceso.
- Individuales o en grupo.
- Normalmente valoradas por los jueces.

Conviene saber que existen dos tipos de estándares que deben considerarse durante la evaluación del rendimiento. En primer lugar, hay estándares de contenido que incorporan tanto los objetivos de currículum como los asuntos relacionados con las materias. En segundo lugar existen estándares de rendimiento que contienen estándares específicos de acuerdo al nivel de rendimiento y de éxito esperado. Por ejemplo, para evaluar el rendimiento realizado para la resolución de problemas, donde se supone que debe aplicarse el conocimiento científico, se consideran los tres niveles de logro de excelencia los cuales se determinan de acuerdo al nivel de capacidad: nula, pasable y excelente.

Los estándares de rendimiento incorporan el concepto de progreso ayudando al alumno a comprender que el esmero de los resultados es un tema central para la tarea y su valoración. Dichos estándares permiten a los inexpertos tener la oportunidad de reconocer e integrar el *feedback* con respecto a su desarrollo personal.

Existen problemas asociados con la realización de este tipo de evaluación. Baker (1977) indica que evaluar de acuerdo a los estándares de contenido y de rendimiento es problemático. Las dificultades surgen en el establecimiento de los estándares y en relación a la validez de sus evaluaciones. Por ejemplo, "¿se utilizan los estándares actuales para predecir el rendimiento de los estudiantes en cursos futuros?" (ibid.:18).

Con la naturaleza abierta que tiene esta evaluación, los profesores necesitan juzgar la idoneidad de diversas respuestas. La investigación de Baker concluyó que el desarrollo del personal es importante para conducir estas evaluaciones porque las diferencias en la comprensión del contenido por parte de los profesores impactan en la calidad de las calificaciones. Baker encontró algunos efectos dramáticos relacionados con los desniveles en el conocimiento del profesor que habían causado problemas de credibilidad de

las evaluaciones del portafolios. Sin embargo, la credibilidad no parece ser un problema cuando las tareas están bien estructuradas, los profesores tienen una comprensión compartida de los criterios de puntuación que se refieren a los estándares y se utilizan procedimientos de evaluación consistentes.

## VALIDEZ

Black (1998) argumenta que cualquier instrumento de evaluación no posee validez por sí mismo sino que la validez depende del modo en que se interprete el resultado. La noción de validez de Messick (1989:3) dice:

> "La validez es un juicio valorativo integrado del grado en que las evidencias empíricas y las razones teóricas apoyan la idoneidad de las inferencias y acciones basadas en las puntuaciones de los test o en otros modos de evaluación".

La validez en este caso se refiere a las pruebas disponibles para interpretar la evaluación y a las consecuencias potenciales de su uso.

Se ha definido como el alcance deseado de una evaluación, test o examen, o de las medidas que pretende medir. Nuttall (1987:109) señala que todas las evaluaciones se basan en un ejemplo de comportamiento o rendimiento por medio del cual se generaliza "el universo de ese comportamiento". Por ejemplo, cuando un profesor evalúa la fluidez en la lectura de un alumno, tendrá que realizar previamente una generalización de sus limitaciones. Nuttall (1987:110) explica que "la fidelidad de la inferencia de las respuestas de la evaluación es lo que se denomina validez de la evaluación". Es muy importante especificar el modo de comportamiento en el que estamos interesados.

Al establecer un sistema de portafolios de evaluación, es crucial que se describa el modo de comportamiento. Para ello Nuttall (1987:111) sugiere que "si no podemos definir el universo, apenas podemos esperar juzgar los modos de comportamiento que evaluamos... la validación es un proceso difícil... y es imposible si no tenemos una idea clara de lo que estamos intentando evaluar".

Nuttall (1987:115) ha indicado que las tareas y las condiciones que posibilitan el perfeccionamiento del rendimiento individual, y que son evidentes en la evaluación educacional, incluyen:

- Tareas concretas que se refieren a la experiencia del individuo.
- Tareas que se presentan claramente.
- Tareas que se perciben como relevantes a los intereses del estudiante.
- Condiciones que no son excesivamente amenazantes, fomentadas por una buena relación entre el evaluador y el estudiante.

Sin embargo, mejorar las tareas y las condiciones que permiten una mejor actuación, no mejorará la validez automáticamente. Nuttall (1987:116) dice que esto se consigue "mejorando los ejemplos de tareas y contextos desde un universo de intereses, lo que implica definir el universo de forma mucho más cuidadosa de lo que se ha hecho en el pasado".

Tradicionalmente la validez se definía dependiendo de su función específica, como ejemplifica Nitko:

- Validez de *contenido* que describe la buena ejemplificación de las tareas en relación a un contenido definido; por ejemplo, ¿está de acuerdo la evaluación del trabajo del portafolios con los objetivos de aprendizaje y enseñanza?
- Validez de *constructo* que describe si los resultados pueden interpretarse como una evaluación del constructo central del test; por ejemplo, ¿refleja la evaluación del trabajo del portafolios la habilidad o constructo fundamental como el razonamiento verbal o resolución de problemas en matemáticas?
- Validez relacionada con los *criterios*, que describe si los resultados se correlacionan o predicen las medidas de criterios externas de la evaluación central (Nitko, 1998:5).

La validez se considera un concepto unitario. Un trabajo de portafolios contendrá variedad de evidencias para demostrar la habilidad que ha de evaluarse. La validez se refiere a si la evaluación mide adecuadamente la habilidad subyacente apoyando las inferencias y acciones basadas en ella. El evaluador o profesor ha de ser consciente de las amenazas referentes a la validez del constructo identificadas por Messick (1994:14): "infrarrepresentaciones del constructo" que "ponen en peligro la autenticidad" porque no todos los criterios pretendidos se utilizan en la evaluación del portafolios de trabajo; y las "variaciones irrelevantes de constructo" que "ponen en peligro la veracidad" porque la evaluación es demasiado amplia, utilizando criterios no programados.

La validez del contenido, o si la evaluación del trabajo del portafolios se alinea con los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y la validez predictiva, que se refiere a si la evaluación predice de forma fiable las actuaciones futuras, son aspectos importantes en la evaluación del portafolios. Las evaluaciones del rendimiento tienen mayor validez predictiva que los tests de papel y lápiz (Nuttall, 1987:112).

Nitko (1998) se refiere al marco de trabajo de Kane sobre la utilidad de la validación basada en el argumento para validar nuevas evaluaciones. Este marco nos pide que describamos:

- Las interpretaciones que vamos a hacer de los resultados.

– Las razones por las que esta interpretación es relevante respecto al uso que planeamos hacer de los resultados.
– Las pruebas que recogemos y apoyan la interpretación propuesta en el contexto del uso que planeamos hacer de los resultados.

Las evaluaciones hechas en un proceso amplio y reflexionado, basadas en unas pruebas multifacéticas, probablemente sean más válidas y conduzcan hacia la mejora continua (Kimball y Hanley, 1998:200). Hay muchos tipos de pruebas que pueden utilizarse en apoyo del argumento de la validez. Esta es una razón por la que los educadores, como Moss (1998), apuestan por un enfoque integrador para la evaluación del trabajo de portafolios , lo que contrasta con un enfoque "agregador", basado en el paradigma de la psicometría, en el que las notas se asignan por evaluadores individuales a cada entrada y se combinan algorítmicamente para componer un perfil de notas. Moss (1994:7) describe el enfoque psicométrico de la evaluación como sigue:

– Cada actuación se puntúa de forma independiente por los lectores que no tienen ningún conocimiento adicional del estudiante o sobre los juicios de los demás lectores.
– Las inferencias sobre logro, competencia o crecimiento se basan en las puntuaciones de observaciones independientes de los lectores y de las actuaciones, referidas a criterios relevantes o grupos de normas.
– Las puntuaciones se suministran a los usuarios con guías para su interpretación.
– Se advierte a los usuarios que consideren las puntuaciones a la luz de otras informaciones del individuo, aunque se les proporciona una pequeña guía sobre cómo combinar la información para llegar a una conclusión garantizada.

Por otra parte, el enfoque hermenéutico de la evaluación sugiere implicar interpretaciones holísticas e integradoras de las actuaciones recogidas que:

– Buscan comprender el total a la luz de sus partes.
– Privilegian a los lectores que conocen mejor el contexto en que tiene lugar la evaluación.
– Sitúan esas interpretaciones no sólo en las pruebas disponibles textuales y contextuales, sino también en un debate racional entre la comunidad de intérpretes.

La filosofía hermenéutica secunda el enfoque de la evaluación por portafolios defendido por Moss (1994:7), por el enfoque holístico e integrador de la interpretación de fenómenos humanos que busca comprender el todo a la luz de sus partes. Existe la necesidad de realizar interpretaciones de los tests

repetidamente respecto a las pruebas disponibles hasta que cada una de las partes encuentre una interpretación coherente del todo. Además un enfoque integrador de evaluación es muy analítico e incluye una serie de pasos que implican la reducción de datos y la integración. Estos pasos son guiados por preguntas extraídas de un marco detallado de evaluación.

Moss sugiere que los evaluadores de un trabajo de portafolios necesitan tomar notas por escrito, determinar y recoger las pruebas relevantes así como construir resúmenes interpretativos de las preguntas guía. En cada fase se registran los datos y la integración necesarios para su consideración consecuente. Este enfoque difiere del de la puntuación holística que fomenta que los evaluadores tengan una impresión general, de acuerdo a una guía de puntuaciones, lo cual no implica un análisis intermedio explícito en la determinación de las puntuaciones holísticas.

## ESTÁNDARES

Un estándar tal y como lo define Cresswell (1996:13) es "el valor acordado respecto al trabajo de los estudiantes por el que los jueces, aceptados por todas las partes interesadas como competentes, realizan sus juicios". Los estándares son afirmaciones que indican los distintos niveles de calidad o de rendimiento. Si la evaluación se basa por completo en el portafolios con fines sumativos, entonces es necesario desarrollar los estándares para lograr credibilidad y hacer que sean comparativos en las distintas instituciones.

Wolf (1998) señala el papel esencial del juicio profesional y del contacto entre comunidades profesionales para crear y mantener los estándares. Deben especificarse las implicaciones para que los profesores puedan desarrollar criterios y sepan qué esperar de los estudiantes en los distintos niveles. Han de ser capaces también de utilizar criterios de acuerdo al rendimiento para reconocer los estándares y así guiar a los estudiantes en la selección del trabajo del portafolios de modo que sea representativo de su propio rendimiento. Esto implica la necesidad de que los profesores se reúnan regularmente para discutir. Dicha colaboración profesional ayudaría a prevenir lo que Cresswell (1996) señala como el fallo repetido de intentar usar estándares que se basan en la "aplicación mecánica" de criterios explícitos.

Mabry (1999) ha indicado que los estándares pueden clasificarse en tres tipos: de contenido, de rendimiento y de entrega, y estándares de equidad y oportunidad. Los estándares de *contenido* indican los objetivos de aprendizaje pretendidos o lo que debería enseñarse. Son más generales que los estándares de *rendimiento,* que constan de ejemplos concretos o definiciones explícitas de lo que los estudiantes deben conocer y hacer para mostrar su capacidad. Los estándares de *entrega, equidad y oportunidad* incorporan criterios explícitos para evaluar la adecuación de los recursos proporcionados a los estudiantes. Mabry (1999:63) advierte que "han existido pocas críticas so-

bre si deberíamos tener una evaluación basada en los estándares o esperar a que los alumnos aprendan las mismas cosas de acuerdo con un nivel particular de capacidad".

## VERACIDAD

La veracidad se refiere a "la precisión con la que una evaluación mide la habilidad o logro para la que ha sido diseñada" (Gipps, 1994:VII). La pregunta esencial sobre dicha veracidad es: ¿sería igual o similar la evaluación de un portafolios de trabajo si se realizara en dos ocasiones distintas por dos evaluadores distintos? Este concepto de evaluación es más propio para los portafolios utilizados con propósitos sumativos y menos para una evaluación formativa. Gipps (1994) resume la definición de veracidad indicando que se refiere a la consistencia de la actuación del estudiante y a la consistencia que evalúa dicha actuación: reproducción y comparación.

El trabajo evaluado referido a los criterios se centra en el trabajo del individuo más que en la comparación con otros estudiantes y en las diferencias entre ellos por lo que los tests tradicionales no son apropiados. En la evaluación de portafolios, lo que necesita ser considerado es la consistencia del enfoque dado a la tarea evaluativa al igual que la de los estándares. La consistencia de los estándares se refiere a asegurarse de que distintos evaluadores interpreten los criterios evaluativos de la misma forma. Los criterios de evaluación pueden estar abiertos a distintas interpretaciones y por eso es necesario que, con propósitos de fiabilidad, esté presente la moderación. El objetivo de la moderación es conseguir cierta consistencia en la evaluación para la mejora de la calidad.

La moderación en grupo es necesaria cuando se utiliza un enfoque de portafolios en la evaluación. Distintos grupos de profesores necesitan discutir los portafolios de trabajo en relación a su comprensión de los criterios y estándares utilizados para evaluar. Las primeras reuniones deberían tener lugar dentro de la institución o colegio en el que se esté utilizando el sistema. Después tendrían lugar las reuniones entre escuelas e instituciones que ayudarían a mejorar los juicios de los contenidos del portafolios a nivel del sistema.

Para asegurarse de la consistencia en la corrección y para mejorar el proceso de valoración de los contenidos del portafolios, Forster y Masters (1996:43) se refieren al trabajo de Herman que recomienda lo siguiente para asegurar la veracidad de los procedimientos de corrección:

- Guías de corrección documentadas y probadas en sus respectivos campos.
- Criterios claros y concretos.
- Ejemplos registrados de todas las puntuaciones posibles.

- Prácticas abundantes y *feedback* para los profesores.
- Múltiples baremos con eficacia demostrada antes de la corrección.
- Revisiones periódicas.
- Nueva formación cuando sea necesaria.
- Preparativos para recoger todos los datos de la manera adecuada.

## EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación sumativa implica la revisión del rendimiento al término del trabajo. En un portafolios de trabajo, consiste en una acumulación de las pruebas recogidas durante un periodo específico. El propósito de la evaluación sumativa es determinar hasta qué punto el trabajo del estudiante ha respondido a los criterios objetivos (Wiliam y Black, 1996). Los trasvases entre las distintas fases de la escolarización, instituciones y profesores requieren que la información sobre la evaluación esté estructurada. Black (1998) indica que es necesario que se sigan los siguientes *criterios:*

- La información sobre la evaluación ha de estar adecuadamente detallada. Las calificaciones son un detalle insuficiente; resulta más útil un perfil que muestre variaciones entre aspectos tales como el trabajo práctico y de investigación, el conocimiento de los hechos o la resolución de problemas numéricos.
- Se necesitan criterios comunes para la corrección, de forma que los profesores implicados en la evaluación se centren en los mismos aspectos del aprendizaje, tales como la estructura del argumento o la coherencia de la expresión.
- Debería existir un procedimiento compartido para determinar los estándares de corrección de forma que los profesores utilicen los mismos criterios y tengan los mismos estándares para interpretarlos.

Existen diversos enfoques para evaluar un trabajo de portafolios con objetivos sumativos. Por ejemplo, es posible que la evaluación adopte un enfoque holístico o uno analítico. Con este último, los diferentes aspectos se evalúan por separado y se agregan los juicios sobre la calidad de las partes para obtener una nota global. Sumando u obteniendo la media de cada una de las partes se determina la nota final. El primer enfoque es holístico e implica la evaluación de todo el portafolios en lugar de evaluar cada parte, observando la calidad general y atendiendo a cómo las partes individuales contribuyen al todo. Mabry (1999:63) ha indicado que el enfoque analítico se suele adoptar cuando los criterios están especificados previamente, ya que cada criterio dirige su atención a un aspecto del trabajo. Sugiere que (ibid.:64) la evaluación holística puede estar guiada por preguntas generales que requieren

prestar atención "tanto a la calidad general del portafolios como a los distintos aspectos que contribuyen al mismo". De esta forma, Mabry explica que el evaluador valora el desempeño del estudiante sobre la base de lo que ha hecho más que sobre sus propias expectativas.

En Kentucky, elaborar portafolios representa un sistema de evaluación más complejo y extenso. Los portafolios incluyen la recopilación de los mejores trabajos del estudiante desarrollados a lo largo del año escolar. Por ejemplo, el trabajo para el grado 4 en un portafolios de escritura presentado para una evaluación sumativa comprende:

- Una narración personal.
- Un poema, obra o pieza de ficción.
- Un trabajo de información o de persuasión.
- Un trabajo de alguna otra asignatura distinta al inglés o a los idiomas.
- El que haya sido valorado como el mejor trabajo.
- Una carta dirigida a la persona que corrige, sobre el mejor trabajo y sobre los avances del estudiante como escritor.

Los criterios axiológicos o dimensiones a evaluar incluyen:

- Propósito y enfoque.
- Desarrollo de la idea.
- Organización.
- Frases.
- Utilización de vocablos.
- Rasgos generales.

Los evaluadores corrigen el portafolios de acuerdo a los estándares que se describen en los cuatro niveles del rendimiento: principiantes, aprendices, con capacidad y aventajados, como se indica en la Figura 3.8. Los evaluadores otorgan una nota a todo el portafolios basándose más en su mejor logro que por cumplir todos los criterios.

## EVALUACIÓN HOLÍSTICA

Se ha descrito la utilización de un portafolios con fines evaluativos como una técnica de evaluación "expansionista" (Mabry, 1999) a causa de la cantidad y variedad de pruebas incluidas en dicho trabajo, el cual además sirve de base de datos para la evaluación de los logros. Mabry (1999:79) ha indicado que esta forma de evaluación contrasta con las estrategias más reduccionistas, tales como "los tests de múltiple elección referidos a una norma estandarizada donde las indicaciones de logro se reducen a una puntuación".

La tarea de evaluar formatos expansionistas, llevada a cabo en el trabajo de portafolios, difiere de la evaluación de unas técnicas más reduccionistas, puesto que el portafolios consta de múltiples entradas y requiere distintos procesos esenciales que no son necesarios cuando se evalúa un solo texto, como por ejemplo un test, tarea o ensayo estandarizados (Heller *et al.*, 1998). Cuando se prepara a los profesores para la evaluación de los trabajos de portafolios, deberían hacerse explícitos estos procedimientos. Es preciso recordar, no obstante, que los distintos objetivos para el desarrollo de un portafolios determinarán los procesos de evaluación que se adopten. Cuando se evalúan portafolios de forma holística, las distintas partes no deben ser valoradas por separado.

Heller *et al.* (1998), en su estudio sobre el razonamiento de los correctores durante la evaluación de los portafolios no prescriptivos basados en estándares [1], desarrollaron un modelo que proporciona distintos puntos de vista sobre los procesos implicados en la evaluación holística de este tipo de portafolios. No se pidió a los estudiantes que incluyeran tipos de trabajo o partes estandarizadas, al contrario de los requisitos demandados a los candidatos que estudian Inglés de Grado Superior en Escocia. Los primeros fueron capaces de seleccionar el trabajo que creían demostraba su rendimiento con respecto a las "dimensiones evaluativas particulares". Los portafolios se evaluaron holísticamente de acuerdo a esos estándares. No se pretendió que las inclusiones individuales se evaluaran de forma totalmente independiente. En este contexto, los autores identifican tres procesos que incluían:

- La evaluación de las aportaciones individuales del portafolios.
- La evaluación de los textos de un portafolios.
- La evaluación de la importancia de las pruebas.

Estos procesos difieren de la evaluación de un trabajo simple debido a que los evaluadores se implican en secuencias procesadoras iterativas y cíclicas. Por ejemplo, para evaluar el portafolios de trabajo no prescriptivo y referenciado a los estándares, los evaluadores tenían que "leer y valorar (no puntuar) textos individuales de forma repetida en un portafolios concreto" (ibid.:9). Los evaluadores en este contexto también describieron y valoraron la actuación razonando las evidencias de los textos incluidos. La naturaleza no prescriptiva de este portafolios también requería que los evaluadores valoraran la relevancia y validez de los contenidos para determinar si podían ser considerados como evidencias creíbles. Este proceso tampoco es necesario cuando se evalúan formatos más reducidos tales como un simple texto o ensayo. Se encontró que los evaluadores volvían repetidamente sobre estos

[1] Como aquellos del Sistema de Evaluación y Aprendizaje de California (California Learning Assessment System, CLAS), evaluación orgánica del portafolios.

**FIGURA 3.8.** *Extracto de la evaluación del portafolios de escritura del Departamento de Educación de Kentucky (libro de apoyo de la evaluación del grado 4)*

| **Evaluación de la escritura (guía holística)** | |
|---|---|
| 4 | • Establece un objetivo y mantiene un punto central claro; tiene conciencia de la audiencia; evidencias de distintas fuentes.<br>• Profundidad y complejidad de ideas apoyadas por detalles ricos, motivadores y/o pertinentes.<br>• Organización cuidada.<br>• La variedad en la estructura de las frases y en su extensión realza el efecto.<br>• Lenguaje preciso y/o rico.<br>• Control de la ortografía, puntuación y uso de mayúsculas. |
| 3 | • Centrado en un objetivo; comunica con una audiencia; pruebas de voz y/o tono sutiles.<br>• Profundidad de desarrollo de ideas apoyadas por detalles relevantes y elaborados.<br>• Organización lógica y coherente.<br>• Estructura controlada y con variedad de frases.<br>• Lenguaje aceptable y efectivo.<br>• Pocos errores en ortografía, puntuación y uso de mayúsculas según la extensión o la complejidad. |
| 2 | • Evidencias de comunicación con una audiencia para un objetivo específico; algunos errores en el punto central.<br>• Desarrollo de ideas no elaborado; detalles no elaborados y/o repetitivos.<br>• Estructura de las frases simple y/o arcaica.<br>• Lenguaje simple y/o impreciso.<br>• Algunos errores en ortografía, puntuación y uso de mayúsculas que no interfieren con la comunicación. |
| 1 | • Conciencia limitada de la audiencia y/o del objetivo.<br>• Desarrollo mínimo de la idea; detalles limitados y/o no relacionados.<br>• Organización arbitraria y/o débil.<br>• Estructura de las frases incorrecta y/o ineficaz.<br>• Lenguaje incorrecto y/o ineficaz.<br>• Errores en la ortografía, puntuación y uso de mayúsculas desproporcionados respecto a la extensión y a la complejidad. |

*Fuente:* Departamento de Educación de Kentucky, Frankfort, Kentucky 40601.

procesos. Heller *et al.* (1998:9) concluyen que "como hay más procesos implicados en la calificación de los portafolios que en los ensayos, estas interacciones podrían generar muchas variaciones en el razonamiento, pero las variaciones no representarían necesariamente una amenaza a la validez".

Para resumir, los evaluadores no dirigieron estos procesos de una forma lineal: más bien maniobraron entre los procesos componentes y los subprocesos. Comenzaron describiendo y valorando las cualidades del desempeño a lo largo del contenido mientras leían los contenidos del portafolios por vez primera; luego alternaron entre valorar las aportaciones individuales, valorar parte de toda la colección y articular posibles escalas de puntuación, antes de llegar a una decisión final. Existió una gran variación en la secuencia de los procesos.

Este modelo general de proceso puede usarse como marco para conceptualizar el razonamiento de los correctores y para valorar si las variaciones que realizan en el uso de los procesos del modelo amenazan la validez de la evaluación final. Las amenazas a la validez identificadas incluían:

- La omisión de procesos esenciales. La evaluación de los portafolios sin utilizar los criterios importantes.
- La suma de procesos inapropiados o el uso de criterios extraños.
- La ejecución de los procesos en una secuencia que influye adversamente en el significado de la evaluación final.

Por ejemplo, un evaluador puede no valorar los diversos textos incluidos en el portafolios pero puede basar la evaluación final en alguno de ellos como el primero y el último trabajo incorporado al proceso. Heller *et al.* (1998) indican que la evaluación resultante diferiría en el significado de otra que se basara en la evaluación de todos los textos contenidos en el portafolios.

Las mayores amenazas a la validez y a la fiabilidad tuvieron lugar cuando los evaluadores omitieron el uso de importantes criterios. Esto es un ejemplo de "infrarrepresentación del constructo" (Messick, 1995) porque no utilizar los criterios pretendidos en la evaluación del portafolios sugiere que la evaluación final no está basada en la consideración de todas las dimensiones importantes. Una variación de esta amenaza a la validez tiene lugar cuando el evaluador aplica una "medida idiosincrática de los criterios"; el ejemplo que proporcionan Heller *et al.* (1998:11) se refiere a cuando "algunos aspectos durante el rendimiento no reciben la suficiente atención valorativa". Estos autores también encontraron "desacuerdos de constructo irrelevantes" (Messick, 1995) o ejemplos en los que la evaluación fue excesivamente amplia, que sucedía cuando los evaluadores utilizaban criterios irrelevantes o idiosincráticos que no estaban incluidos en las guías de evaluación.

Con una base de datos que incluye múltiples elementos, la evaluación del portafolios se vuelve más compleja. Los evaluadores, como resulta evidente del estudio dirigido por Heller *et al.* (1998) , varían en la valoración de los contenidos, en su aplicación de los criterios y en el modo de valorar la credibilidad de las pruebas a lo largo de los diversos contenidos del portafolios. Tales variaciones pueden influir en la evaluación de los constructos; cuanto mayores sean las variaciones entre evaluadores es más probable que estén en desacuerdo en sus evaluaciones finales. En la valoración de las formas más expansionistas de evaluación, como el portafolios, está claro que existirán amenazas a la validez. Esto tiene implicaciones importantes para el diseño, desarrollo e implementación de tales sistemas de evaluación. Los evaluadores requerirán guías de evaluación y desarrollo profesional sobre los procesos, procedimientos y conceptos implicados en la evaluación de un trabajo de portafolios.

## CONCLUSIONES

- El conocimiento de la evaluación, la comprensión entre la relación de la evaluación y el currículum y el reconocimiento de la importancia de la evaluación para el aprendizaje, son esenciales para utilizar los portafolios en la evaluación y el aprendizaje de un modo beneficioso.
- Cada tipo de portafolios requiere un procedimiento de evaluación que se adecue a sus objetivos.
- La evaluación del desarrollo (que incorpora mapas de progreso y evaluación del desarrollo continuo) y la referencia a criterios son importantes para considerar al inicio del diseño de un portafolios.
- La evaluación formativa, el *feedback,* la evaluación del rendimiento y la validez (aspectos de contenido, construcción y consecuencias) son conceptos evaluativos importantes durante la fase de desarrollo de un portafolios de trabajo.
- La veracidad, fiabilidad, los estándares y la evaluación sumativa son particularmente relevantes, cuando un portafolios se entrega para una evaluación final y con el objetivo de la calificación.
- Los procesos implicados en la evaluación del portafolios de forma holística, para una evaluación sumativa, son únicos respecto al procedimiento de evaluar los distintos contenidos incluidos en el trabajo de portafolios y difieren de la valoración de un simple test, trabajo o texto.